









مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٤ - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ١٠٩١ - ١٥٦٨ بالعربية، ١ - ٣١ بالإنجليزية، الرياض (٢٠١٢م / ١٤٣٣هـ)

# مجلة جامعة الملك سعود (فورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون  
العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)



أكتوبر (٢٠١٢م)  
ذو القعدة (١٤٣٣هـ)

النشر العلمي - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



## هيئة التحرير

رئيس التحرير	أ. د. علي بن سعيد الغامدي
	أ. د. صالح بن ربيع الرميح
	أ. د. خالد بن عبدالله الرشيد
	أ. د. إبراهيم بن محمد الشهوان
	أ. د. أنيس بن حمزة فقيها
	أ. د. مازن بن فارس رشيد
	أ. د. علي بن عبدالله الصباح
	أ. د. علي بن سالم باهمام
	أ. د. عبدالعزيز بن سعود الغزي
	أ. د. عبدالله بن محمد الدوسري
	د. إبراهيم بن يوسف البلوي
	د. منصور بن محمد السليمان
	د. أميمة بن محمد السليمان
	أ. د. علي بن محمد التركي

## هيئة التحرير الفرعية

رئيساً	أ. د. علي بن عبدالله الصباح
عضواً	أ. د. عبدالله صالح الرويتع
عضواً	أ. د. فهد بن سليمان الشايع
عضواً	أ. د. سحر أحمد الخشومي
عضواً	أ. د. هيا سعد عبدالله الرواف

© ٢٠١٢ (١٤٣٣هـ) جامعة الملك سعود

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٣هـ



## المحتويات

### صفحة

#### القسم العربي

- أثر استخدام نموذج «أبلتون» Appleton Model في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة  
 أساءة زين صادق الأمدك ..... ١٠٩١
- العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات من نظام الانتساب بكلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات «دراسة حالة»  
 مها بنت بكر عبدالله بن بكر ..... ١١١٩
- مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية ودرجة قنوتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية  
 وائل عبدالرحمن التل : خالد محمد أبو القاسم ..... ١١٨٥
- السلوكيات السلبية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طالبات كلية الآداب بالدمام  
 فائقة محمد عمر جوانه ..... ١٢٢٣
- مفركات مدبري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية  
 أحمد فتحي أبو كريم ..... ١٢٥٩
- الصدق البنائي لنموذج قلندر وميلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة  
 السيد محمد أبو هاشم ..... ١٢٨٩
- نظم التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي: الأطر العامة وإشكالات التطوير متطور نقدي  
 محمد يوسف المسليم : وفاء سالم الياسين ..... ١٣١٧
- مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين  
 خالد بن إبراهيم المطرودي ..... ١٣٤٩

فاعلية التقييم التكويني باستخدام فقرات ذات إجابة مُنتقاة وفقرات ذات إجابة مُنشأة

- ١٤٠٩ ..... إسماعيل سلامة البرصان  
اختصاص السيكومترية للمصودة القصيرة من اختبار واتسون - جيليسر للتفكير الناقد (WGCT-SF): دراسة  
على عينة من الطلاب/ المعلمين في البيئة السعودية
- ١٤٢٧ ..... علاء ناصي الرضاوي العنبي  
أثر استخدام برمجيات التعليم بحسب أداة احاسب (CAD) على تحصيل الطلاب لمهارات تطبيقات الحاسب الآلي
- ١٤٥٥ ..... رياض عبدالرحمن الحسن  
أثر برنامج تدريبي مقترح لتثمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن
- ١٤٨٧ ..... محمد سلامة بخيت ؛ إبراهيم القاعود

#### القسم الإنجليزي

تدريس العلوم التطبيقية من خلال المحاكاة

- ١٣ ..... أحمد عصام الصفدي ؛ ليلى أحمد الصفدي  
مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية في الأردن
- ٢٢ ..... صادق حسن شديقات ؛ لانا خصاونة ؛ ممدوح الشريعة  
أثر اللغة المستخدمة في التقييم على تحصيل طلبة المدارس الغير ناطقين بالإنجليزية في الرياضيات والعلوم
- ٣١ ..... عبدالله أحمد بني عبدالرحمن ؛ ويا نهمي بطانة



## أثر استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة

أسماء زين صادق الأهدل

أستاذ المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز

جدة، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٢٢، للرمز ٢١٤٧١

E-mail: dralahdal@hotmail.com

(الدم للنشر في ١٤٣٠/٦/٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٢/٣هـ)

الكلمات المفتاحية: نموذج أبلتون، التحليل البنائي، التفكير الإبداعي، التحصيل.

ملخص البحث: هدف البحث التعرف إلى أثر استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة. وقد استخدمت الباحثة لتلك المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وأعدت ذبلاً للمعلمة في تدريس وحدة النظام الجبوي من مقرر الجغرافيا لطالبات الصف الثاني الثانوي، كما أعدت اختيارات في التفكير الإبداعي واختبار تحصيل، وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة (٦٠) طالبة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل بين المجموعتين التجريبية (التي طبق عليها نموذج التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت قيمة مربع ارتباط (٢٢) في حساب حجم الأثر عن تأثير استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في تنمية التفكير الإبداعي بدرجة مرتفعة، وبدرجة متوسطة في تنمية التحصيل. وقد أوصت الباحثة بما يلي: التأكيد على اعتماد المعلمة استراتيجيات تعتمد على أكثر من طريقة في التدريس والمحرص على المشاركة الإيجابية للطالبات، إعداد دورات تدريبية للمدرسات التربويات والمعلمات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم البنائي، وفي كيفية إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج، إدراج التعليم البنائي ضمن مقررات طرق التدريس في كليات التربية، إجراء دراسات تجريبية لتطبيق نماذج مختلفة من التعليم البنائي خاصة في مجال المواد الاجتماعية (جغرافيا، تاريخ، علم اجتماع، علم نفس، التربية الوطنية) والمراحل التعليمية المختلفة، وقياس أثرها على تنمية مهارات التفكير (إبداعي، نقدية...)، والمهارات الحياتية (تحمل المسؤولية، والتعامل مع الآخرين...)، والقيم الاجتماعية (للتعاون، واحترام الرأي الآخر، والصدق...).

## المقدمة

تشكل مادة الجغرافيا إحدى المواد ذات العلاقة بحياة الطلبة لما لها من اهتمام بدراسة سطح الأرض وما عليها من ظواهر طبيعية وبشرية، ودراسة العلاقات المتبادلة بين تلك الظواهر في الأقاليم المختلفة، والآثار الناجمة عن تلك العلاقات وتأثيرها على حياة الإنسان.

ونظراً لأهمية هذه المادة لابد وأن يعتمد المعلم استخدام كافة الطرق والأساليب والوسائل التي تساعد على توضيح مادته وتوصيلها إلى الطلاب وربطها بحياتهم بما يحقق الفائدة من دارستها، خاصة وأن مادة الجغرافيا تمثل مجالاً خصباً للتفكير فهي تتناول الموضوعات المتعلقة ببيئة الإنسان وما أعده الله لمخلوقاته في هذه البيئة من سبل العيش المختلفة، ودعا الله سبحانه وتعالى في كثير من الآيات إلى التفكير في ملكوت السموات والأرض.

كما سبق بتوضيح أن الجغرافيا مجال لتعليم التفكير بكافة أنواعه ابتداءً من الملاحظة وجمع المعلومات وتنظيمها، وربط الأماكن بالأفكار والنظريات، والتهمة بالتفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنتاجي، والتفكير الناقد، وكل ما يعمل على تغيير الأفكار وتطويرها (Johnson, Ken, 2000)، وبمثل تغيير الأفكار وتطويرها ناتج التفكير الإبداعي، لذا تعمل مادة الجغرافيا على تنمية التفكير الإبداعي من خلال موضوعاتها المختلفة، وما على المعلم إلا أن يبحث في

الطرق والأساليب والوسائل المختلفة التي تمكنه من تنمية الإبداع في طلابه من خلال تدريس الجغرافيا، والمتتبع لمسيرة البحث التربوي يلاحظ تقدماً وتحولاً رئيسياً في رؤيته لعملية التعليم والتعلم، والتحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، مثل: متغيرات المعلم (شخصيته، حماسه، تعزيزه... الخ)، وبيئة التعلم، والمنهج، ومخرجات التعلم، وغير ذلك من العوامل، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، خاصة ما يجري داخل عقل المتعلم، مثل: معرفته السابقة، سمته العقلية، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه وأسلوبه المعرفي (زيتون، حسن؛ زيتون كمال، ٢٠٠٦، ص ١٧). أي كل ما يجعل التعليم ذا معنى للمتعلم حيث ركزت النظرية البنائية على كيفية تشكيل معاني المفاهيم التي يكتسبها المتعلم ودور الخبرة السابقة في تشكيل هذه المعاني، وبذلك يكون التعلم قريباً من عقل الطالب ومفهوماً له لأنه مرتبط بتفكيره وقدراته.

وتعتبر النظرية البنائية أحد التوجهات الحديثة والتي تدعو إلى التعلم ذي المعنى والذي يُبنى على فكرة أن الأشخاص يتعلمون عن طريق تأسيس المعرفة الجديدة بشكل فاعل، أكثر مما يتعلمون عن طريق تلقينهم المعلومات. وتشير كلمة البنائية (constructivism) إلى عملية بناء المعرفة من الخبرة، وترفض البنائية فكرة أن يكون التعلم مجرد نقل

(Aurasian, P. W. & Walsh, M. E., 1997).

ويمثل المنظور البنيائي بوجهة نظر جيبين عدد من الأفكار المستمدة من مجالات ثلاثة هي عدم التعميم، المعرفي وعدم نفس النمو، ولأنثرولوجيا هذه أسهم لجال الأول بفكره أن العقل يكون شفاف في بناء تفسيراته للمعرفة ويكوّن استدلالاته منها، كما أسهم لجال الثاني بفكره ثمين مركبات الفرد في قدرته على السؤ بـ سموه معرفي. أما المجال الثالث فقد أسهم بفكره أن التعلم يحدث بصورة طبيعية باعتبارها عملية ثقافية مجتمعية يعمل فيها الأفراد سوياً لإيجاد مهام ذات معنى ويحدون مشكلاتهم بصورة ذات معنى، ويؤمن منظرو البنيائية بأن التعلم يحدث نتيجة الأفكار التي يحورها المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة أو إعادة تنظيم ما هو موجود من أفكار لديه، أي أن التركيز في التفكير الباني يشمل كلاً من البنية المعرفية والعمليات التي تتم داخل المتعلم في إطار يشمل كلاً من السياق المجتمعي والعمليات الاجتماعية (ريتون، ٢٠٠٤، ص ٢١٢).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن التعلم يتم من خلال المعتقدات الثابتة (ريون، ٢٠٠٣، ص ١٦). يعني العقل معرفته، وعقل الإنسان لا يعرف إلا ما يسه نفسه.

٢. انخزل بشي معرفه وفق لتصوره لا أن هدف التصور قد لا يتطابق مع التجريبه والحقيقه العلميه  
المعرفة ليست نسخة من الواقع، بل هي صياغة بناء

للمعلومات، وإتبع بغيره عملية بناء، وإضافة بناء للمعرفة، فالمتعلم يفسر معلومات جديدة، ويؤوبها على أساس معرفه الموجوده سبقاً وكذلك تؤكد على دور التصاغل الاجماعي والعامل التصاوبي مع الاعتراف بأن اللغة، المشتركة والثقافة يمكن أن تجعل متعلمين يهتمون الأشياء بشكل متشابه، أو يكون منظورهم للأمور متشابه، إلا أن الخبرات الشخصية ربما تكون مسئولة عن اختلاف تأويلات الأفراد ونظرتهم بالأمور.

ويستند النظرية نائيه إلى أفكار «جيامباتش (Giambattis Vico)، الفدي أحمد أطروحه (١٧١١م) عن بناء المعرفة، التي وضح فيها فكرة أن عقل الإنسان يبني المعرفة، وأنه لا يعرف إلا ما يسه (ريتون، حسن، وريون، كمال، ٢٠٠٦، ص ٢٧)، كما يرى البعض أن النظرية البانيه تستند إلى أفكار وأعمال ديوي (Dewey) وبيجييه (Piaget) وفيجوسكي (Vugotskiy)، وبروبر (Browner) (عبد الله، ٢٠٠٤، ص ١٧) ويعبره ارسطو جلاسرفيد (Ernst von Glaserfeld) أعظم منظري بنيائيه محاصرين، والفصل من كتب عنها (ريتون، حسن، وريون، كمال، ٢٠٠٦، ص ٣٠).

ويؤكد الكثيرون على أن البانيه نظريه في التعلم (Learning theory) ونست مجرد تدخل فديسي حيث يستخدم المعلمون طرقاً يخلق عليها بنيائيه إذا كانوا على تربية ووعي بالكيميه التي يتعلم بها هؤلاء الطلاب

تلك المبادئ

٣- المعرفة أداة وظيفية لخدمة مطالب الحياة،

أي يمتنع أن يستعيد الطالب منها في حياته

٤- نشاط المعلم أمر جوهري بساء المعرفة

و كتابها

المعرفة لا تفصل عن الذات العارفة بل

تلازمها وذات علاقته بحسرة الفرد وقد لا يشابه

شخصان في معرفتهما بالشئ الواحد، لأن لكل منهما

بصمة معرفة مميزة به

ومن هنا نجد أن النظرية البنائية في توجهاتها

تعمل على إبراز شخصيته، اعتماد و[ظهر ما فيه من

مساهمات وإبداعات، فقد ذكر (ريشون ٢٠٠٣،

ص٣٧٨)

- أن المعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن

المعلم، فهي من ابتكاره وتكمن في عقله (دماغه)،

ومن ثم فهي (المعرفة) تصبح أساس نظريته في عالم من

حواله وعلى أساسه يفسر ظواهر وأحداث هذا العالم

وعلى الرغم من تعدد طرق وأساليب تدريس

المواد الاجتماعية ومناهجها، (لا أننا نجد أنها

تتأثر من الجغرافيا والاعتماد على العرق والأساليب

التعليمية في التدريس، وقد حسب الباحث ذلك من

خلال إشرافه على قسم طاليات الجغرافيا بكلية التربية

من الفرقتين الثالثة والرابعة في التربية العملية بمبنى

جدد حيث مرأب معلمة الجغرافيا تعتمد على

الإلقاء واستخدام الخرائط الجغرافية بوصفها مادتها،

وتعتمد المعلمة على نفسها في توضيح تلك المفاهيم

ويتوقف دور الطالبة على التلميذ ولا استجابة

بتوجيهات وأسئلة المعلمة مباشرة وفي المستويات العليا

للتفكير، فيتعهد التدريس فعليه ومشاركة الطالبات

ونسبة البناء والتفكير بكل أنواعه وبطرق لأهمية

مشاركة الطالبات وما أثبتته نتائج الدراسات السابقة؛

مثل دراسة (السعيد، ٢٠٠٦)؛ و(السعيد،

والدوسري، ٢٠٠٣)؛ و(عبد الله، ٢٠٠٤)؛

و(خصري، ٢٠٠٦) من أن الطريقة البنائية تتيح

الطالب الفرصة للمشاركة بأفكاره وما لديه من

معلومات، وما تحفقه من تنمية مهارات التفكير

الاجتماعية، كما أنه يسهل (عبد الله، ٢٠٠٤، بصورته

الاهتمام باستخدام نماذج التعلم البنائي في تدريس

الدراسات الاجتماعية عامة في إعداد ومدرّب معلمي

الدراسات الاجتماعية قبل وأثناء خدمة على استخدام

نماذج التعلم البنائي في التدريس يصعب خاصة

واستجابة لتلك التوجهات وما يستتبعه من قصور

في تدريس الجغرافيا فاقص بإعداد دليل للمعلمة

للتدريس باستخدام أحد نماذج النظرية البنائية لتنمية

المفاهيم الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى طاليات

الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة، ويسمى في هذا

البحث «قياس فعالية نموذج «آبلتون» Appleton

Mode في التحصيل البنائي على تنمية المفاهيم

الجغرافية والتفكير الإبداعي، ويدرس تكين محمد

مشكلة البحث في السؤال التالي

مشكلة البحث	الأهمية النظرية
ما أثر استخدام نموذج «أبلتون» Appleton Model في التحليل الباثي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟	- تقديم نموذج لتدريس في التحصيل الباثي يساعد على تنمية التفكير الإبداعي ورفع مستوى التحصيل المعرفي من خلال تدريس الجغرافيا
ويشوق من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية	- إعداد اختبار صيني على أنشطة جغرافية حسب نموذج سكامبر (SCAMPER) لتنمية مهارات التفكير الإبداعي
- ما الفاعلية النظرية لنموذج «أبلتون» Appleton Model في التحصيل الباثي؟	- قد يكون نقطة انطلاق لتأكيد دور الطالبة في مشاركة الإيجابية في التعلم، وتبني المعلمات لأهميته
- ما أثر استخدام نموذج التحليل الباثي عند «أبلتون» Appleton Model على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟	ذلك
ما أثر استخدام نموذج التحليل الباثي عند «أبلتون» Appleton Model على التحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟	الأهمية التطبيقية
أهداف البحث	- إعداد دليل للمعلمة في تدريس معارف الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي أدبي في وحدة من وحداته وهي النظام الحيوي باستخدام نموذج «أبلتون» Appleton Model في التحليل الباثي
يهدف البحث التعرف إلى أثر استخدام نموذج «أبلتون» Appleton Model في التحليل الباثي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة.	قد تستفيد المعلمة من هذا الدليل في إعداد دروس أخرى في الجغرافيا معتمد على التدريس باستخدام نموذج «أبلتون» Appleton Model في التحليل الباثي
أهمية البحث	- قد تستفيد مشرفات التربويات في الجغرافيا من الدليل أيضاً في إعداد دورات تدريبية للمعلمات المادة
نبحث أهمية البحث من خلال تحقيقه ما يلي	حدود البحث
	تقتصر حدود البحث الحالي على
	- عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي أدبي بمحافظة جدة، وقد اختارت الباحثة الصف الثاني

الثانوي حيث إنه الصف الذي يبدأ فيه التخصص (أدبي، علمي)، وبعد الطائيات يشكل أكبر للحياة اليومية فيم يجد والاعتماد على المبدأ و مشاركة من الطائيات في التعليم والتعلم

- وحدة النظام الحيوي. والتي تشمل حياة النباتية الطبيعية و حياة حيوانية في مقرر الصف الثاني الثانوي من منهج التعيم في المملكة العربية السعودية، وينقسم المقرر حسب وحدات معرفيه، وتقسيم هذه الوحدة الفصل الخامس من مقرر الفصل الدراسي الأول مادة الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي وقد اختارته الباحثة لأنه يمثل جزءاً يمكن أن يتوفر لطلابه فيه معلومات سابقة عن موضوعات الوحدة سواء من درسته سابقاً في هذا المقرر أو في المرحلة المتوسطة، أو من خلال الحياة لاطاط الموضوع بحياة الإنسان

- نموذج «إبليس» Appleton Model في التحليل البنائي Constructivist Based Analytica Model (CBAM)، وقد اختارته الباحثة لأنه يتميز بمعاله واصحة يعكس المعالم الرئيسة لأي نموذج بنائي (ريسون وريسون، ٢٠٠٦م، ٢٠٠٠) وهو ما سمي الباحثة إلى توصيفه لاحقاً

- الحدود لرمية طبق البحث خلال الفصل الأول من العام ١٤٢٩هـ / ١٤٣٠هـ. حيث تدرس وحدة النظام الحيوي ضمن منهج الجغرافيا العامة لصف الثاني الثانوي أدبي خلال الفصل الدراسي الأول من كل عام

- كما تتحدث الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي اختبار التفكير الإبداعي الذي أعده الباحثة حسب خطوات أشعة نموذج سكامبر (SCAMPFR) وإخبار التحصيل المعرفي لوحدة العدم الحيوي مصطلحات البحث

الأثر (Effect Size) يعني حساب حجم الأثر وهو مصطلح إحصائي يدل على مجموعه من الفايص لإحصائية التي يمكن أن يستخدمها الباحث في العلوم التربويه و لاجتماعيه والعنفية للتعرف على الأهميه العميه لنسائج التي أسفرت عنه بحوثه ودراساته ويرمز لحجم الأثر بالرمز (ES) أو (ح. ث) ويهتم بصغة خاصه بقياس مقدار الأثر الذي تحدثه لمتغيرات مستعمه (العالجات التجريبية) في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم البحث (عصر، ٢٠٠٣ ص ٦٤٦)، ويعتبر مربع زيت ( $\eta^2$ ) أحد لأساليب استخدمه لقياس حجم الأثر ويسمى أحياناً باسمه لارتباط بين العيات موضع البحث، ويمكن الحصول عليها باستخدام نتائج اختبار «ب» وقيمة «ت» الإحصائية بتعادله التاليه (أبو حطب، وصادق ١٩٩٦ ص ٤٣٩)

$$\text{مربع زيتا } (\eta^2) = \frac{b(T^2)}{b(T^2) + 1}$$

$$b(T^2) = \text{درجات حرية}$$

وتعرف الباحثة بحجم الأثر بالقيمة الناتجة من حساب مربع «إيسا» التبادل على حجم الأثر، وهو أسلوب لإحصائي الذي استخدمته الباحثة لقياس

١. حرر الأفكار التي بخورة المعلم  
(Existing Ideas).
  ٢. معالجته بمعلومات  
(Processing Information).
  ٣. البحث عن المعلومات  
(Seeking Information).
  ٤. السياق المجتمعي  
(The Social Context).
- ويعرف «أبلتون» البائية على أنها «بناء الفرد  
معرفة العلمية التي يكتسبها بنفسه وذلك من خلال  
الخبرات التعليمية التي يمر بها، حيث تثل تلك الخبرات  
السابقة العظة الرئيسة في البائية، حيث يستحدها  
مستعمل في فهم بناء الخبرات ومعلومات جديدة  
فيحدث التعلم من خلال معلومات جديدة عند  
تغير ما لدى المتعلم من معلومات مسبقه أو إعادة  
تنظيم ما يعرفه من خبرات ومعلومات سابقة»  
(Appietone, Ken, 1997, p303)
- وتستخدم الباحثة نموذج «أبلتون» Appieton  
Mode في التحليل البائي لتنظيم عملية التعلم بحيث  
يسمح للطلبة في تكوين بينها معرفية بنفسه وذلك  
من خلال مواقف تعليمية (أعده الباحثة) شير التفكير  
بديها ومندعي ما لديها من معرفة سابقة في  
موضوعات وحدة النظام الحيوي في تفسير معلومات  
الحفنية في موضوع المقرر على طالبات النصف الثاني  
الثانوي أدبي في منطقة العربية السعودية، وذلك من  
ص ٢٦١ وهي
- المر استعمال نموذج «أبلتون» في التحليل البائي  
لتدريس وحدة النظام الحيوي من المقرر جغرافي العامة  
لنصف الثاني الثانوي الأدبي في المملكة العربية  
السعودية على تجربة كل من المفاهيم الجغرافية  
لوحدة، والتفكير لإبداعي
- نموذج «أبلتون» في التحليل البائي  
Constructivist Based Analytical Model (CBAM)  
وهو النموذج الذي أعده «كين أبلتون»  
(Ken Appietone). ينظر التربوي بكيفية التربية بمركر  
الاجتماعية المتكبة بأستراتيجيات، ويعتمد فيه على ثلاثة  
مصادر بائية تمثل في نظرية «بياجية» (Piaget) عن  
عمل النفس البائي وعمال كل من هورارد  
(Howard) و«كلاكسون» (Klaxton) في علم النفس  
بشري ثم «أولوكن» (O'loughkne) في البائية  
الاجتماعية وقد جاء «كين أبلتون» من خلال نموده  
أن يبرز العوامل المتداخلة لتجريب السابقة ويحدد،  
وأن يوحد العلاقات معرفية الداعمة بين التفسير  
وممارسة بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب  
وأنفسهم بحيث تعمق خبرات المدرسية السابقة  
واللاحقة في انساب (أو انبيته لاجتماعية) المجتمعي  
للتألب ((The Social Context) يتجمل هذا  
النموذج فعالا في تمديد التدريس البائي، ويتسم هذا  
النموذج بمعالم أربعة تعكس المعالم الرئيسة لأي نموذج  
بائي (ريسون، جيس، وريشون كمال، ٢٠٠٦،

خلال إعطاء نشاط تعليمي مقصود للمواصلة بين معرفتها السابقة والمعرفة الجديدة ، كما يخلق عادة تشكيل البنية المعرفية للطلبة ويصبح ذا معنى

#### التفكير الإبداعي (Creative Thinking)

عرف (جروان ، ١٩٩٩ ، ٨٢) التفكير الإبداعي بأنه «نشاط عقلي مركب وهدف توجّهه رغبة قوية في البحث عن حلول والتوصل إلى نتائج أصيلة مع نكس معروفة سابقاً ، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد ، لأنه يتطوي عن عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متناحرة بشكل حاله ذهنية فريدة»

ويحدد جيلفورد لإبداع بموله «إن الإبداع عمية ذهنية معرفية تتضمن الفلاحة ، والمرونة ، والأصالة ، والإثراء بالعناصر» (فطامي ، ٢٠٠٤ ص ١٩٢)

أما تعريفون يعرفونه بأنه «ظهور لإنتاج جديد يطره الفرد عن طريق تفاعله مع خبرات التي يكتبها ويصل إلى صورة جديدة» (فطامي ، ٢٠٠٤ ص ١٩٢) ، وفي هذا التعريف تصح العلاقة بين النظرية البنائية والتفكير الإبداعي في اعتمادهم على معرفه السابقة للمعلم في تشكيل البنية معرفية الجديدة وتطويرها

وتعرف الباحثة التفكير الإبداعي في البحث الحالي بأنه: قدرة الطلبة على استخدام مهارات انطلاقة ، والمرونة ، و الأصالة ، في إثراء ما تتعلمه من وحدة النظام الحيوي بالأفكار و حلول لمشكلات

الناجمة عن الإخلال بالنظام الحيوي ، والتي تم قياسه من خلال اختبار أعدته الباحثة في التفكير الإبداعي لحل مشكلات الإخلال بالنظام الحيوي

#### التحصيل (The Achievement)

يعرف التحصيل بأن «مدى استيعاب الطلاب ما يحسنو من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية بعدة لهد ، الفحص» (النعاني والحمل ، ١٩٩٦ ، ص ٤٧)

وتعرفه الباحثة بأنه استيعاب الطالب لما درسوه من وحدة النظام الحيوي في مادة الجغرافيا لغصف الثاني الثانوي الأدبي ، والذي يبرعه من خلال الدرجة التي حصلت عليها كل طالبة في اختبار الذي أعدته الباحثة لقياس التحصيل المعرفي في وحدة النظام الحيوي

#### الإطار النظري و دراسات السابقة

تشير كلمة البنية (Constructivism) كم ذكرت سابقاً إلى عملية بناء المعرفة من خلال خبرة ويعتبرها انضمام والعلاسه في مجال عدم لاجتماع وعلم النفس : الكيفية التي نتعرف بها على العالم من حول (ريتوب ، ٢٠٠٣ ، ص ١٥)

ويرى منظور البنائية أن بناء المعرفة عملية بحث عن المواصلة بين معرفه والواقع ، كما يهتم علمائهم بانظور المعرفي لتعلم ، وبالمواصل الداخلية لتعلم وم



بذلك التعلم. وهي تعطي فكرة شاملة عن رؤية ذلك مستعم للمعالم من حوله وكيفية تفسيره لأحداثه وسلوكه معها. وبذلك تشغل ذاكرة المتعلم للبحث عن أفضل فكرة ملائمة لتفسير الخبرة أو الموقف الجديد.

## ٢ - معالجة المعلومات بمحاولات المتعلم من خلال

ما يداكرته عن الحدث، ومن تحميه لمطهر التي يلاحظها حول الحدث، أن يحدد أفضل تفسير ملائم يمكن أن يستعمله في بناء معنى حمل المعلومات الجديدة ويمكن أن تأخذ معاه المعلومات هذه صور مثل التركيز على المظاهر المحسوسة للحدث أو الموقف، أو لفارته، أو ربط المعلومات بصور مختلفة، أو استعمال شبيهات جديدة، الفهم بخارج

و نحوه، بمجرد أن تم معالجه الفرد للمعلومات يكون هناك احتكاك ثلاثي (ب أن يكون شكل جديد للمعلومات يتطابق تمام مع الفكرة الموجودة لدى المتعلم محدثة حالة من الرضا لديه أو أن يحدث تطابق جزئي أو تعارض معرفي، وفي هذه الحالة فإن بعض المتعلمين من ذوي القصور المعنوية سوف يسعون للبحث عن تفاصيل أكثر حتى يصلوا إلى قبول لفكرة

## ٣ - لتعريب (البحث) عن المعلومات ويتم

ذلك من خلال مصادر متعددة منها ما يقدمه المعلم من خبرات وعملية أو من خلال ما ورد في كتب أخرى أو الوسائل السمعية والبصرية المتاحة، أو من خلال أفكار المعلم، أو من خلال الخبرة في الموضوع أو أفكار الزملاء أو من نصوص أخرى

يحدث في دماغ المتعلم نفسه، وكيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استعماله لهذه المعرفة في تحقيق مريد من التعلم والتفكير، وبذلك ركزت هذه النظرية على أن يكون المتعلم معالج نشط للمعلومات وليس مستقبلاً سلبياً لها (ريتو، ٢٠٠٤، ص ١٢٨)

وكما ذكر (ريسون، حسن، وريسون كمال، ٢٠٠٦، ص ٢١٠ - ٢١٤) فإن البائيه تفسر نظرية في اكتساب المعرفة من منظور السيكولوجي (مطور المتعلم)، أي أنها تعالج موضوع المعرفة من زاوية الفلسفية والسيكولوجية معاً، حيث يسميها البعض نظرية في التعلم المعرفي، وفي ظل مفهوم النظرية البائيه للتعلم وصح العديد من النزوين استراتيجيات تدريسية ذات علاقة بالنموذج البائيه في التعلم ومنها نموذج لتحليل عند «أبستورا» Constructivist Based Analytical Model (CBAM) والذي يحاول فيه أن يربط العلاقات المعرفية بين التفسير والممارسة وبخاصة بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب أنفسهم ويتسم هذا النموذج بمعالم أربعة وهي

## ١ - فرز الأفكار التي بحرة المعلم، وتبين

نقطة البدء في الفكر البائيه، حيث يتم الكشف عن خبرات المتعلم السابقة ومشاعره، وذلك من خلال خرائط المفاهيم أو التعبيرات المعطية بمتعلم، ثم تنظيم تلك الخبرات في صورة أفكار ومفاهيم أو منظومات معرفية تستخدم في تفسير أي حدث يقدم

٤ - السياق المجتمعي واتحاد عدة أشكال، مظاهر الموقف

مهد تلميحات، دعم النصية أو غير المنظمة أو استخدام لأفكار، مماثلة في الذاكرة، أو غير ملاحظه

والشكل الذي يوضح نموذج لتحليل النهائي عند «أهتود»

والتحاهم نحوها. وقد أسفرت نتائج البحث عن  
فأعيبه

دراسة هو جلابند (Hoagland, 2000)

للإستفادة من نصيب البائية النعم في الدراسات  
الاجتماعية (التاريخ) بمرحلة الثانوية وأصبح أهمية  
بناء المعرفة من خلال استخدام الأفلام والرحلات إلى  
مواقع التاريخية والمصادر الأولية و لاتصال مباشر  
بمصادر المعرفة، وأن كل ذلك يعني سلبية المتعلمين  
ويجعلهم أكثر نشاطاً

دراسة جاد الله (Jadallah, 2000) عن البائية  
وغيرها التعليم والتعلم في الدراسات الاجتماعية،  
والذي يناقش فيه خلاقات بين البائية، وعرفية  
والاجتماعية، ويقترح أن يدمج البائية المعرفية  
والاجتماعية في عملية التخطيط حتى يتمكن المعلمون  
من جعل مذهب الدراسات الاجتماعية تحقق معنى  
الخبرات التعليمية

- دراسة ويتسبيد (Whiteside, 2000) التي  
هيهدف إلى التعرف على مهارات الجغرافية المعرفية  
والاجتماعية باستخدام نموذج التعلم البائي، ومعلم  
المجموعات التعاونية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن  
أن استخدام هذه الاستراتيجيات من شأنها أن يؤدي  
إلى رفع مستوى الطلاب في المهارات الجغرافية (كرسم  
الخرائط) والاجتماعية

دراسة السيد (٢٠٠١م) التي أظهرت أن  
استخدام نموذج في التعلم البائي لاجتماعي في تدريس

- دراسة فينجر وروتولو (Finger & Rotolo, 2001)  
الذي استخدم الهاتف في بائية التدريس لطلاب  
المناطق الريفية والبائية. وقد وجد في دراسته أن معلم  
معلمين يستخدمون الفلسفة البائية في التعليم عن  
بعد، وأن استراتيجيات التدريس المتبعة أعدت طيماً  
بالاحتياجات العربية للطلاب وما لديهم من معومات  
سابقة مع توفير قرح التفكير للطلاب، وقد أظهرت  
نتائج الدراسة أهمية الاستراتيجيات التي يعمد  
لأنشطة البائية في التعلم عن بعد

دراسة فارمير وآخرون (Farmer, et al, 200٠)  
التي استخدم فيها التكنولوجيا كعاجلة أساليب  
التعلم التجريبي من خلال تطبيق مبادئ النظرية  
البائية. وقد أكد أهميه تشييد الطلاب لمعرفة (في  
عملهم) بأنفسهم ليكون لهم معنى

دراسة يانبار (Yanpar, 2001) التي توصلت  
ناتج النظرية البائية على التعلم الإدراكي والعاطفي في  
تعليم الدراسات الاجتماعية، وقد استخدم المتعلم  
التشدد مع أفراد لمجموعة التجريبية والسط التعليمي مع  
أفراد المجموعة الضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة  
التجريبية وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد  
المجموعة التجريبية في تعلم الدراسات الاجتماعية

دراسة المجمعسي (٢٠١٢م) التي أثبتت

وعدية نموذجي التعلم البثالي ونصوري في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديية وقمية عمديات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى نميدات الصف الثاني المتوسط

دراسة كولبي ومكناجوري (Cole & McGuire, 2002) التي أوصفت فيها أهمية «بائية» التعلم في تعميم مسؤولية مواطنة والثقافة الأسرية، وقد طبقتا دراستهما في كل من سياتل وواشنطن بالولايات المتحدة، وسيدني في أستراليا وقد اعتمدا عدة أساليب لبناء المعرفة في تفاهم الأسري ومسؤولية المواطنة كالتقصص والترات ولعب الأدوار ومسؤوليات وقد أدى ذلك إلى تطوير فهم الطيف البتي بعشهي الأمر المحتلف ومسؤوليات دواطنة لبناء لأحياء والمجمعات ادمية

- دراسة موليبياش (Morebash, 2002) الذي أعد دراسة استرشد فيها بديائئ التوجيهية لاستخدام التكنولوجيا لإعداد معلم الدراسات لائحته عبه وقد أسفرت نتائج ملاحظته عن أن توفر الفسحة البائية لدى المعلمين (حسب الدراسة التي أعدها) تؤثر في استخدامهم للتقنية وبجها في الدراسات لائحته دراسة السيد والنوسري (٢٠٠٣م) التي أثبت فعالية نموذج التعلم البائي في تعديل التصورات البديية ببعض المفاهيم الجغرافية وقمية الاتجاه نحو مادة لدى نميدات الصف الأول من المرحلة المتوسطة

- دراسة دويتلي وهيكس (Doolittle &

David, 2003) التي أهدت استجابة لندوة الخمس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة بصورره استخدام التقنيه بشكل واضح في تدريس المواد لاجتماعية في قاعات الدراسة وقد أظهرت دراستهما أهمية النسية البائية في تحسين السمع والكمال بين التكنووجي والدراسات الاجتماعية من البية النظرية والتربوية والتعبية

- دراسة محمد (٢٠٠٤م) التي أستخدم فيها أحد أساليب التعلم البائي بعلاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر باستخدام الوسائل البديية المدموسة، وقد أسفرت نتائج البحث عن فعالية

- دراسة عبد الله (٢٠٠٤م) التي أثبت أن استخدام نموذج في التدريس البائي قد أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الصبغة من طلاب الصف الأول الثانوي في التحصيل ومهارات التفكير البديي

دراسة ميتروپ (Mintrop, 2004) الذي أعد دراسة تجريبية عن بائية التعلم في الدراسات لائحته، أوكل بعدها لأربعة معلمين، واتضح من نتائجها أن هناك عدة ره اب تشكيل وبناء معرفة العممية والاجتماعية لدى متعلمين بعتمد على ما سديهم من معرفه سابقه ودجها في الدراسات لاجتماعية، وتؤميس المجمع لمستعلمين، وأهمية لأشطة في كسب المعرفة لحديدة

دراسة الحصري (٢٠٠٦م) التي أثبتت

اتجاهات الطلبة في المجموعتين التجريبية والتحكمية

#### لتحليل عملي الدراسات السابقة

يتضح من نتائج الدراسات السابقة سواء التي تناولت استراتيجيات التعلم والدراسات الاجتماعية أو غيرها من المواد فاعلية النماذج البنائية في رفع مستوى التحصيل للمفاهيم العلمية في مختلف المواد الدراسية كما في معظم الدراسات العربية والأجنبية التي ذكرت سابقاً وفي تصحيح التصورات البديلة كما في دراسة الجدي وشيها (١٩٩٩م) والعجمي (٢٠٠٢م)، والسيد والدوسري (٢٠٠٣م). وفي تنمية المهارات العقلية كتنمية مهارات التفكير الناقد كما في دراسة الحصري (٢٠٠٦م) ومهارات التفكير بصيغة عامة كما في دراسة الخريسات (٢٠٠٦م) وتنمية المهارات الحياتية كما في دراسة السيد (٢٠٠١م) وفي تنمية المسؤولية الوطنية والثقافة الأسرية كما في دراسة كوني ومك جويري (Coe & McGuire, 2002) وفي تنمية مهارات التعلم عن بعد كما في دراسة فينجر وروبو (Finger & Rotojo, 200١).

أما فيما يتعلق باستخدام نموذج «أبلنسون» Appletton Models في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل، فلم يتم دراسة فاعلية هذا النموذج من قبل الدراسات التي أوردها الباحث وهذا حاولت الباحث نفيها وقياس فاعليته في هذا البحث، وحيث إن معظم النماذج البنائية التي

فادعية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

#### دراسة الخريسات (٢٠٠٦م) التي

استخدمت إستراتيجيتين قائمتين على البنائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة نفوق أفراد المجموعة التي درست المحتوى باستخدام إستراتيجية حل المشكلات على أفراد المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الاكتشاف، ووجه في كل من اختبار التحصيل للمفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير

#### دراسة أحمد (٢٠٠٧م) التي أثبتت فعاليتها

استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الجغرافيا في تنمية بعض أنماط الذكاءات المتعددة والاتجاه نحو قضايا البيئة لدى طلاب الصف الأول الثانوي

#### - دراسة عبد وأبو علوان والحبيب

(٢٠٠٧م) في فاعلية نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وفهمهم الرياضي، والتي أسفرت عن فروق ناله إحصائي بين متوسطات درجات الطلاب المتعلمين لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل، أما فيما يتعلق بالفهم الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات ودرستها فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ناله إحصائي بين متوسطات

استخدمت في التدريس أظهرت فعالية جيدة في تحسين التحصيل الدراسي أو تنمية مهارات التفكير أو غيرها من المهارات التي ذكرت سابقاً، وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فروص البحث التالي كما يلي

**فروضي للبحث**

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» Appleton Model) في التحصيل البائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في الفحص البعدي.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» Appleton Model) في التحليل البائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في الفحص البعدي

**خطوات وإجراءات البحث**

لتصميم خطوات إجراءات البحث والتحقق من فرضياته قام الباحث بما يلي

• الرجوع إلى أدبيات البحث والدراسات السابقة لتحقيق التالي

- صياغة مشكلة البحث وفرضياته، وأهدافه وأهميته، وإعداد الإطار النظري، والدراسات السابقة

- إعداد دليل المصنفة في استخدام نموذج «أبلتون» Appleton Model في التحصيل البائي في تدريس وحدة النظام الحيوي (حتى وحدات المقرر الجغرافي للمصنف الثاني الثانوي

- إعداد اختبار التحصيل في وحدة النظام الحيوي

- إعداد اختبار التفكير الإبداعي والتي رجعت فيه الباحثة إلى مفاهيم التفكير الإبداعي لكل من تورانس (TOIRANCE)، ومودج سكامبر (SCAMPER) في التفكير الإبداعي

• منهج البحث وتصميمه

استخدمت الباحثة «المنهج التجريبي لدراسة أثر نموذج «أبلتون» Appleton Model في التحصيل البائي بوحدة النظام الحيوي واسي تدريس في مادة الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي بالمنطقة الغربية السعودية على جميعه التفكير الإبداعي والتحصيل وقد تم اختيار فصيل (فصل كمجموعة تجريبية وآخر كمجموعة ضابطة)، وتم تعريض طالبات المجموعة التجريبية بدراسة الوحدة باستخدام خطوات نموذج «أبلتون» Appleton Model في التحصيل البائي أما طالبات المجموعة الضابطة فقد تم تدريسهن بالطريقة المعتادة معهنه جغرافيا في المدرسة، وبعد انتهاء التطبيق تم إجراء الاختبارات لمجموعتي التجريبية والضابطة وتطبيق كل من اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل في وحدة النظام الحيوي لقياس أثر نموذج

«أبلتون» Appleton Models في التحليل الباثي على  
تسمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي.  
• تحديد عينة بحث  
وتشكّل مجموعة من طالبات الصف الثاني  
المتانوي في مدرسة (٧٥) وقد تم اختيار المدرسة بناءً  
على توجيه مكتب الإشراف التربوي بمدة، وتعاون  
مديره ومدرسات المدرسة، وقرب مدرسة من كلية  
التربية الأقسام الأدبية، وقد بلغ عدد الطالبات كما  
يتضح من الجدول (١)

جدول (١) عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات	عدد الطالبات	التصاريح	الغالب	العدد النهائي
المجموعة التجريبية	٣	الشكل الإداري	٥	١٥
المجموعة الضابطة	٣		٥	١٥
المجموعة التجريبية	٣	التصميم	٤	٦
المجموعة الضابطة	٣		٤	١٢

#### • التصميم التجريبي

تم استخدام التصميم التجريبي البعدي Post  
Control Group Design، والذي لا يتم فيه إجراء  
احتبار قبلي لأي من المجموعتين التجريبية والضابطة  
قبل إدخال المتغير المستقل، ويمكن تمييزه بالشكل التالي  
المتحفظي، والعامري أن مذهب العمر ٢٠٠٠  
ص ١٦٩)

$$م - ١ \times ح - ١$$

$$م - ٢ \times ح - ٢$$

حيث م ب المجموعة التجريبية م ص  
المجموعة الضابطة، ح ب اختبار البعدي  
وقد استخدم الباحثة هذا التصميم بهدف  
إلغاء تأثير القياس القبلي على نتائج القياس البعدي  
للاختبارات

#### • متغيرات البحث

المتغير المستقل استخدام نموذج لأبلتون في  
التحصيل الباثي لتدريس وحدة النظام الحيوي في  
جغرافيا الصف الثاني المتانوي بمتارس المملكة العربية  
السعودية  
المتغير التابع كل من

- التفكير الإبداعي والذي يعبر عنه بدرجات  
الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي البعدي
- التحصيل المعرفي بوحدة النظام الحيوي  
والتي يعبر عنها بدرجات الطالبات في اختبار التحصيل  
البعدي

#### • مواد وأدوات البحث

١- مواد البحث وتشمل دليل المعلمة  
سدريس ووحدة النظام الحيوي باستخدام نموذج





## محلل

لأفكار، وفروية، و لأصالة، والتجديد) ينصص  
النموذج خطوات التالية

الجدول ٢١: نموذج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي

Substitute	بدلاً من	أفكر في مشكلة - بدلاً من
Combine	دمج	ما الذي يمكن دمجه؟
Adapt	تكييف	كيف يمكن تكييفه كـ ... للدرس؟
Modify	تعديل	كيف يمكن اللون التفكير؟ يمكن أن يكون كـ ... أو ...
Put to other uses	أفكر في استخدامات أخرى	ما الذي يمكن أن يستخدم به هذا؟
Eliminate	إزالة	ما الذي يمكن إزالته؟
Reverse	عكس	هل يمكن أن يكون العكس؟ هل يمكن أن يكون ... ...؟

- الأهداف العام من لاعتبار قياس بعض

مهارات التفكير الإبداعي من خلال موضوعات  
الخبرانية

- الأهداف التفصيلية يمين لأخبار مهارات  
التفكير الإبداعي ويتوقع بعد استخدام نموذج  
«أبلتو» في التحليل المباني أن تكون العنالية يدرة على  
أن

١- تعطي العديد من المعلومات الخبرانية  
يربطه بوحدة النظام الحيوي

٢- طرح العديد من الأفكار لحل المشكلات  
الخبرانية لتعده بالنظام الحيوي

٣- تستخدم البدائل لحل مشكلات النظام

- التقويم النهائي مصاحب سير المدرس  
(أسئلة شفوية، أوراق عمل فردية وجماعية)

- التقويم النهائي في نهاية كل درس على  
شكل أسئلة تطبيقية على المدرس شفوية أو عن خلال  
أوراق العمل الفردية، اختبار تحصيل في المادة العلمية  
و طبق بعد التجربة ويعد هذا لقياس أثر نموذج «أبلتو»  
(Appleton Model) على تنمية التحصيل كـ تم  
إجراء اختبار التفكير الإبداعي بعد لانهاء لقياس مدى  
تنمية التفكير الإبداعي مدى المجموعتين بعد دراسة  
الوحدة باستخدام نموذج «أبلتو» (Appleton Model)  
لأفراد المجموعة التجريبية والمدرسين المختار لأفراد  
المجموعة الضابطة.

ب - أدوات البحث وتشمل

الاختبار التفكير الإبداعي وهو من إعداد  
الباحثة بعد لاطلاع على أخبار التفكير  
الإبداعي اختبار تورانس للتفكير الابتكاري ترجمة  
ونصبي سال (١٤٠٨هـ)، واختبار التفكير الابتكاري  
لأبراهيم ترجمة وتفسير حبيب (٢٠١١م)، ونموذج  
سكامبر (SCAMPER) في تنمية التفكير الإبداعي  
(قطامي، ٢٠٠٤ ص ٢٠٩)، وفي الأخير اعتمدت  
الباحثة على أنشده تعليم التفكير حسب نموذج سكامبر  
بسبب ملاءمة تلك الأنشطة لموضوعات الخبرات في  
وحدة التعلم الحيوي، و مستوى التفكير لطلاليات في  
مرحلة الثانوية ومهارات التفكير الإبداعي (ملاقه

## حيوي

٤ - تعدد (أو تطور) البدائل بما يناسب حل

مشكلات التقدم الحيوي

٥ - تسمي تفكيرها الابتكاري (القفرة على التحيل).

وصفه الاختبار يصف الاختبار وحدات

المسوك الإجمالي الذي يعكس مهارات التفكير الإبداعي من خلال الجوانب التالية

١ - طلاقة الأفكار ويتمثل بالنشاط

الأول

٢ - مرونة في طرح الأفكار ويتمثل في النشاط

الثاني

٣ - الأصالة ويتمثل في النشاط الثالث.

٤ - التفكير الابتكاري (القفرة على التحير

ويعتبر في النشاط الرابع

- يتكون الاختبار من أربعة أنشطة تتضمن

أسمه فرعية نفس الجوانب السابق ذكره

الدرجة الكلية للاختبار ٣٠ درجة

- تصحيح الاختبار ٦ درجات لنشاط

الأول، ١٤ درجة لنشاط الثاني، ٥ درجات لنشاط

الثالث ٥ درجات لنشاط الرابع

صديق وثبات لاعتبار (المصبط لتجريب)

- الصديق صديق التفكير ثم عرض الاختبار

على مجموعة من المتخصصين في المهام وطرق بفرس

مخرجاته، وقد تم تعديسه حسب توجيهاتهم

وملاحظاتهم، وإخراجه بالصورة النهائية

- الغيات لحساب معامل الثبات تم استخدام

التحليل الإحصائي برامج الررم لإحصائية للعلوم

لاحصائية (SPSS) معامل ألف كوريح (Alpha

Coefficient) وقد بلغ معامل الثبات (٠.٧٢) وهي

قيمة معامل ثبات مقبولة

- تكافؤ المجموعتين وتجانس الأفراد أظهرت

نتائج التحليل الإحصائي في اختبار «ت» أن قيمه «ف»

٣.٠٨٦ وبلغ الدلالة الإحصائية ب (٠.٠٨) وهذا

يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

قيمه «ف» وهو مؤشر لتجانس أفراد العينة في

المجموعتين في اختبار التفكير الإبداعي

معامل الاتساق والتي يوصفها معامل ارتباط

بيرسون بين درجات كل نشاط والدرجة النهائية

بلاختبار لمجموعتين التجريبية والصابغة كما في

الجدول (٣)

الجدول (٣)، معامل الارتباط بين درجات كل نشاط والدرجة

الكلية لاعتبار التفكير الإبداعي

النشاط	قيمة معامل ارتباط بيرسون	معنى الدلالة الإحصائية
الأول مع مجموع الكلي	٠.٧	«أ» عدم مستور ٠.٠٨٨
ثاني مع مجموع الكلي	٠.٨٣٢	«أ» عدم مستور ٠.٠٨٨
ثالث مع مجموع الكلي	٠.٨	«أ» عدم مستور ٠.٠٨٨
الرابع مع مجموع الكلي	٠.٧	«أ» عدم مستور ٠.٠٨٨

يتضح من الجدول ارتفاع مستوى الدلالة

- وصف الاختبار يتكون الاختبار من تعليمات الاختبار، وقد كُتبت في الصفحة الأولى بعد الصفحة العنوان وتشمل

- الوقت المحدد للاختبار وموعية الأسئلة، وعددها، وتوجيهات في كيفية الإجابة عن الأسئلة وأمثله لكيفية إجابته عن الأسئلة في ورقة إجابة، أما نوعية أسئلة الاختبار فقد كانت أسئلة موضوعية أسئلة الصحواب والخطأ ٤٤٠٥ عبارة وأسئلة احبار من متعدد ١٢٥ عبارة، وبدلت بنوع عدد أسئلة الاختبار ٥٢٥ سؤالاً

ومن الاختبار تم حساب ركن الاختبار بالتفاني في ضوء ركن إجابة أول خمس طابات وآخر خمس طابات خمس ورقة لإجابة وحسبة الناتج عمر عدده

$$35 + 36 + 36 + 37 + 37 + 38 + 39 + 40 + 40 + 43 + 44 = 376 \text{ ركنه} = 44 \text{ دقيقه تعريه}$$

لإحصائية معامل الارتباط بين درجات كل نشاط والمرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي الذي أعده الباحث حسب نموذج سكامير، وهذا يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل نشاط في الاختبار والدرجة الكلية لأنشطة الاختبار

\* اختبار التحصيل من إعداد الباحث.  
\* الهدف العام من الاختبار قياس تحصيل الطالب لموضوعات جغرافيه بوحدة الطام الحيوي والتي تم ترسيها باستخدام نموذج أبينو، Appiton Model في التحصيل نسائي

- الأهداف التفصيلية وتشمل الأهداف التعميمية (المثوية) بكل موضوع، وقد ذكرت من خطه المدرس في كل موضوع، وأيضاً ضمن استمارة حكيم لاختبار

## ١٠

وقد حدد ركن الاختبار بـ ٤٥ دقيقة، وهو ركن خاصة الدراسة

- تطبيق الاختبار تم تطبيق الاختبار على عيه استطلاعاً لتحليل معاملي ك. ب. والمعروف على وصوح لأسئلة ومستوى السهولة والصعوبة والتعبير، ثم طبق على طابات المعيش التجريبيه والصانطة بعد لانها من التجربة لقياس حجم الأثر الدليل

- تصحيح الاختبار تم إعطاء درجة وحده لكل إجابة صحيحة عن كل سؤال، وبدلت تكون

الدرجة الكلية للاختبار ٥٢ درجة صدق الاختبار صدق الحكمي تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المباح وطرق تدريس الجغرافيه، ومعلومات هامة وقد تم تعديلها حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم وإخراجه بالصورة النهائية

صدق الاختبار. وفيه عدد به تمثيل لاختبار للمحتوى المعرفي لموضوعات التي شملها الاختبار والمحدود (٤) يوضح ذلك

## المحور (٤) : مواضيع اختبار التحصيل

الموضوع	الأكثر الترعية	القياسات	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	الأسئلة
النظام الحيوي لبرية مكرراته	٢	مر ٩٢			٧
١- افراز البنية الطبيعية للبريد - ٢- المولد للوردي في فئات الطبعي (ويكمل للك الصابون الثرة) ٣- الأكتام البنية الطبيعية البر - الحشمت بناية الصابون و الصابون عات كمال	٣	مر ٩٢	٩٢	٣١	<p>١ ٨ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢</p> <p>٢ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤</p> <p>٧٧ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢</p> <p>٢ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤</p> <p>٢ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤</p>
ثانياً: احوال حيوانه الورج عمار الحيوان - شعر الورج فئات الصبي لك الصابون الورج البنية و كاد	٢	مر ٩٢	٩٢	٢	<p>٢٧ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨</p> <p>٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥</p>
مشكلات النظام الحيوي مهر مكررة لشدة في الصلة على غيرة الصلة	٢	مر ٩٢	٩٢	١	<p>٢٧ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨</p> <p>٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥</p>
المخرج		٥	٢	٢٢	٥٧

اختبار التحصيل ، وهو مؤشر لمجائس أفراد العينة في  
المجموعتين

- أما مستويات الأهداف فقد نوعت

ووضعت عدد من الأسئلة في كل مستوى ك يد عنى  
تويع الأسئلة وقياسه معظم مستويات يلوم للأهداف  
(كما يتضح من جدول ٥)

يتضح من جدول ١١ الاختبار شمل كل أفكار

الموضوعات الفرعية والرئيسية ، بمعنى أن الاختبار يشمل  
المحتوى ، أي أن الاختبار يقوس ب أعد لقياسه

- تكافؤ المجموعتين ومجانس الأفراد ظهرت

نتائج التحليل الإحصائي من قيمة «ف» (٠,٠٦)  
وبعب اندلالة الإحصائية (٠,٨٩) ك يد عنى عدم  
وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة «ف» في

المحور رقم (٥) : مستويات الأهداف الفرعية بوحدة النظام الحيوي

مستوى الأهداف	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	النسبة المئوية للأسئلة
الفكر	٢	٨	٢٨
الفهم (الامتداد)	٢	٢٩	٥٦
التطبيق	٧	٢	٨٥
التحصيل	٢	٢	٨
المجموع			١٢
المخرج	١	٥٧	

الإحصائية التائية لقياس دلالة الفروق وحجم الأثر  
- اختبار «ت» بالمجموعات المستقلة  
(المحتلة) (Independent Samples T Test) لتمييز  
دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلميذات في  
المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل  
من اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل  
- مربع بيتا squared Beta ( $\eta^2$ ) لقياس حجم  
الأثر للعباب المختلفة

#### لتحليل النتائج وتفسيرها

للإجابة عن الفرضي الأولى توجد فروق ذات  
دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين  
متوسطي درجات الطالبات في التفكير الإبداعي بين  
المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون»  
Appleton Model التحصيل الساتلي) والمجموعة  
الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في العباس  
البعدي  
تم استخدام اختبار «ت» لتمييز دلالة الفروق  
بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية  
والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي  
والجدول (٦) يوضح ذلك

ملاحظ من الجدول السابق ارتفاع السبة المئوية  
للأسئلة في مستوى الفهم من حيث مستوى الأهداف في  
التحليل ودرست نظريته الموضوعات وفيه إشارة إلى  
استخدام الباحث لكل مستويات التفكير في الأسئلة  
عند مستوى التركيب بسب طبيعه لأسئلة موضوعيه  
لوحة النظام خيري. وإن كانت أنشطة التعميم  
والفهم تناولت هذا المستوى أثناء عرض المنسوخ  
ومن خلال اختبار التفكير الإبداعي

- لبيان الاختبار حساب قيمة معامل الثبات  
تم استخدام التحليل الإحصائي برنامج الررم  
الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحاصل المعاد  
كوريخ (Alpha Coefficient) وقد بلغ قيمة معامل  
الثبات (0.67) وهي قيمة معامل ثبات مقبولة

لتطبيق الاختبار تم تطبيق الاختبار على العتبتين  
التجريبية والضابطة بعد انتهاء التجربة لقياسه  
التجريبية، وانتهاء الوحدة لقياس الضابطة، وقد بلغ  
قيمه «ف» (F) 0.16 و دلالتها 0.8981 وهذا يشير  
إلى ثبات الفعالية في المجموعتين الضابطة والتجريبية  
وتجانس أفرادها في اختبار التحصيل

• الأساليب الإحصائية المستخدمة الأساليب

الجدول رقم ٦: قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي.

الدرجة	حجم العينة	قيم المتوسطات	قيمة الاختلاف المباين	درجات الحرية	قيمة «ت»	معنى الدلالة
التجريبية	٢٥	٢٥.٥	٢.٢٢	٢٦	٧.٠٠	دلالة مستمرة الدلالة
الضابطة	٢٥	٢٥.٥	٢.٢٢			

«مواطنة وإثافة الأسرة» (مهارات حياتية) أم الإجابة عن الفرض الثاني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «آبلتون» Appleton Models التحليل البائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في العياد المعدي

تم استخدام اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المتكبر الإبداعي والحدود (٧) يوضح ذلك

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المتكبر الإبداعي عند مستوى الدلالة ٠.٠١. وبذلك يمكن قبول الفرض التجريبي والذي يتم مع نتائج الدراسات السابقة التي ساربت تنمية مهارات التفكير من خلال استخدام نماذج في التدريس البائي لتعليم المستوى الصففي مثل دراسته الصفري (٢٠١٦) ودراسة الخريسات (٢٠١٦)، وفي سمة مهارات الخبائية كدراسة السبي (٢٠١٦) ودراسة كوني ومكاجوري (٢٠١٢) (Cole & McGuire) التي أوضح أهمية «بائية التعلم» في تعليم مسؤوليه

الجدول (٧)، قيمة «ت» لدلالة الفروق في اختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	حجم العينة	قيم المتوسطات	قيمة الانحراف المعياري	درجات حرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٦	٢٨.٦	٤.٤٥	٥	٢.٢	دلالة عند مستوى دلالة ٥
التجريبية	٤٦	٣٨.٣	٢.٢	٥	٢.٢	

العممية، كما ذكر في معظم نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي أوردتها الباحثة

ولم يمانس أثر استخدام نموذج «آبلتون» Appleton Models في التحصيل البائي لمجموعة تم استخدام مربع إيت Eta squared ( $\eta^2$ ) لمجموعات تجريبية لحساب حجم الأثر باستخدام معادله التالية

$$\frac{S^2}{S^2 + \text{درجات حرية}}$$

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل عند مستوى الدلالة ٠.٠٥. وبذلك يمكن قبول الفرض التجريبي والذي يتفق مع الدراسات السابقة التي تناولت الدراسات الاجتماعية وعبرها من المواد الدراسية وأثبت فاعلية النماذج البائية في التحصيل للمعجم

جدول (٨٦) يوضح التوزيع «أبلتو» Appleton Model في التحليل النهائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل

الاعتبار	المجموعة	العدد	درجات حرية	مربع ٥٥
مدر التفكير الإبداعي	التجريبية	٧ ٥٥	٤	٥٥
	المصنعة			
مستوى التحصيل	التجريبية	٧	٥	٥٥
	المصنعة			

ممن نتائج معادلة مربع إيب على الثاني أن ٥٥٪ من النماذج بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار التفكير الإبداعي يعود بمتغير المستقل وهذا يدل على أثر استخدام نموذج «أبلتو» الثاني في تنمية التفكير الإبداعي لطلقات المجموعة التجريبية مقارنة بطلقات المجموعة المصنعة، وأن حجم الأثر كان مرتفعاً إذ أنه بعدد بعبء مربع إيب الواحد التحصيل بعد بلغ حجم لأثر ٧٥٪ وهذا يدل على أن تأثير متغير المستقل على المتغير التابع (درجات الطالقات في اختبار التحصيل) كان متوسطاً، حيث ذكر كل من أبو حطب وصديق (١٩٩٦، ص ٤٤٣)، وعصر (٢٠١٣، ص ٦٧٢) أنه إذا كانت قيمة مربع إيب أكثر من ٠٠٦ وأقل من ٠١٦ فإن حجم الأثر يكون متوسطاً أما إذا كان أكثر من ٠١٦ فإن حجم الأثر يكون مرتفعاً.

## مناقشة نتائج

يتضح من النتائج السابقة تأثير استخدام نموذج «أبلتو» في التحصيل النهائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في هذه الفعاليات لدى طالقات

الصف الثاني الثانوي من طالقات الفئة التجريبية وهذا، يوضح مدى استفادة الطالقات من الاستراتيجيات التدريسية المتبعة في نموذج «أبلتو»، وقد أبدت الطالقات استمتاعهن بالطريقة الجديدة التي حصلت على مشاركاتهن، تفاعلن الإيجابي وربط الدرس بمواقف وتشبيهات مرتبطه بحياتهن وما تطلب ذلك من عمل جماعي أو فردي وتقديم تفسيرات وتوضيحات لخبرات الدرس كان له أثر كبير في تفوق طالقات المجموعة التجريبية خاصة في تنمية التفكير الإبداعي وفدراتهن على إجابة اختبار جميع فقرات التفكير الإبداعي وعدم موز أي فقره بعكس ميلاتهن في المجموعة المصنعة اللاتي تركن الإجابة عن بعض الفقرات أو لم يهتمن بالصيغة المطلوبة ولما بعدد عن الإجابات المتميزة وغيره أنالوه

كما قد يعود ذلك التفوق واستماع طالقات المجموعة التجريبية لنقطة التي وصفتها الباحثة إلى تنمية الدروس من خلال استخدام أجهزة العرض والتدعيم (Power Point) وأوراق العمل، والصور والقرارات الإثرائية والخريطة الجغرافية وعدد من الاستراتيجيات المختلفة التي تتضمن الصف

الذهني، وخرائط المفاهيم، والمقارنات، والتشبيهات، وطرح الأسئلة وغيرها من الطرق التي تعتمد على قابلية وبنية الطالبات

وبذلك يمكن أن يشير إلى تأثير استخدام نموذج «أبلتون» Appleton Model في التحصيل الباثي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي من العينة التجريبية

#### الاستنتاجات

يتضح من نتائج البحث أنه كما راد تعدد الطالبات مع الخدمة في الحصول على المعلومة وتحليلها وتفسيرها أدى ذلك إلى زيادة تفاعل واستيعاب الطالبات واستمعتهن في درسه

#### التوصيات والمقترحات

من خلال ما سبق توصي الباحثة بـ يلي

- ١ التأكيد على اعتماد الخدمة استراتيجيات تعتمد على أكثر من طريقة في التدريس وحرص على مشاركة لاجابه لطلاب

- ٢ إعداد دورات تدريبية للمدرسات البرويات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم الباثي، وكيفية إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج حتى يتمكن من توجيه المعلومات في التعليم الباثي

- ٣ إعداد دورات تدريبية للمعلمات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم الباثي وكيفية

إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج

- ٤ إدراج نظريات التعليم الباثي ضمن مقررات طرق التدريس في كليات التربية (حيث إن المقررات الحالية في المواد الاجتماعية لا تتضمن النظرية الباثية في التعليم)

- ٥ إجراء دراسات تجريبية لتطبيق نماذج مختلفة من التعليم الباثي خاصة في مجال المواد الاجتماعية جغرافيا، تاريخ علم اجتماع علم نفس التربية الوطنية، ولمحل التعليم الحديثة، وعيها أثرها على تنمية مهارات التفكير (إبداعي، باقد)، ومهارات الحياتية (تحصيل مسئولية، والتعامل مع الآخرين، التقييم الاجتماعية (التعاون واحترام الرأي الآخر والصدق )

#### المراجع

##### أولاً المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال مباحث البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم المسمه والتربية والاجتماعيه ط٢ القاهرة مكتبة لأجلو المصرية، ١٩٩٦م.

أحمد، محمود حافظ «فعالية استخدام نموذج التعلم الباثي في تدريس الجغرافيا وتنمية بعض أنماط التفكير المتعددة والاتجاه نحو قضايا أثيية لدى طالبات الصف الأول الثانوي» مجلة دراسات في المنهج وطرق التدريس جمعيه المصريه



غالبه، محمد حمزة أمين «تقنين اختبار تورانس للتفكير  
الابتكاري» انصور السحرة (ب) عيسى، منطقة  
العربية من المملكة العربية السعودية، مجلة كلية  
التربية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة  
مكرمة، (١٤٠٨هـ)، ص ١ - ٤٧

الخريسات، محمود «استخدام إستراتيجيات تدريسية  
فائتين عيسى البياني في اكتساب المفاهيم  
الغبرائية ومهارات التفكير لدى طلاب الصف  
المدر لأسمي» مجلة القراءة والمعرفة الجمعية  
مصرية للمرأة والمعرفة، كلية التربية، جامعة  
عيسى شمس، ع (٥٧) (٢٠٠٦م)، ص ١٧٤  
١٩١

ريغون، حسن حسين، تعليم التفكير، استراتيجيات  
التدريس رؤية معاصرة لطرق التعميم والتعلم  
القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣م

«ريغون كمال عبد الحميد  
التعليم والتدريس من منظور النظرية البيانية  
القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٦م

ريغون، كمال عبد الحميد «تصميم التعليم من منظور  
النظرية البيانية» مجلة دراسات في المناهج وطرق  
التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق  
التدريس، كلية التربية، جامعة عيسى شمس،  
ع (٩١)، (٢٠٠٣م)، ص ١٣ - ٢٩

«تدريس المعلوم للمهم ورؤية  
بيانية» القاهرة عالم الكتب ٢٠٠٤م

للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة  
عيسى شمس، ع (١٧٠)، (٢٠٠٧م)، ص ١٥٥  
١٨٦

جروان، فتحي عبد الوهمن تعليم التفكير، مفاهيم  
ومطبيقات لأردن دار الكتب احسانمي،  
١٩٩٩م

الجندى، أمينة السيد: وشهاب، منى عبد نصير  
«تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم  
العلمية باستخدام نموذجي التعلم البائي  
وانشكال ٧ بطلاب الصف الأول الثانوي في  
مادة الفيزياء وانجهااتهم كوهذا المؤتمر العلمي  
الثالث للجمعية المصرية لدراسة العمية، م ٢،  
(١٩٩٩م) ص ٤٨٧ - ٥٤١

حبيب، محمدي عبد الكريم اختبار التفكير الابتكاري  
(تأليف د ابراهيم) القاهرة دار النهضة  
المصرية ٢٠٠١م

الحصري، كامل دسوقي «فعاليتيه استخدام مودج  
التعلم البائي الاجتماعي في تدريس وحده  
الكوارث البيئية عيسى تنمية التفكير الاقد  
والايجاد نحو مواجهة الكوارث وب» أثر التعلم  
لدى تلاميذ الصف السادس لايستاني» مجلة  
الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية الجمعية  
التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية،  
جامعة عيسى شمس، ع (٧) ٢٠٠٦م

السيد أحمد جابر أحمد. «استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية مهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي» مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٧٣)، (٢٠٠١م) ص ١٣ ٤٧

السيد جيهان كماله، والنوسري، هورية محمد «تأثيرية نموذج التعليم البائي في تعديل التصورات البديهة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو مادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمدسة العربية السعودية» مجله دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة عين شمس ع (٩١)، (٢٠٠٣م)، ص ٨٧ ١١٧

عابد، عدنان، أبو عوان، رضا، وخطيب، هشام «تأثير استخدام نموذج التعلم البائي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وقلقهم الرياضي» مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٢٤)، (٢٠٠٤م)، ص ٤٩ ٨٠

عبد الله، عاطف محمد «أثر استخدام نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفق للنظرية البائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي» مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١)، (٢٠٠٤م)، ص ١٥ ٥٧

العجمي، ليلى حسين راشد «تأثير نموذجي التعلم البائي، مصري في سيرة التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديهة وتنمية عمليات التعلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط رسالة دكتوراه غير مشورة كلية العلوم لأقام لأدبى الرياض ٢٠٠٢م

عصو، رضا مسعد، تسهيد «تأثير حجم الأثر الب [حصائية تقاس لأهميه العملية لتأثير البحوث التربوية]، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المناهج التعليم والإعداد لتجاة المعاصرة، القاهرة، م ٢، (٢٠٠٣م)، ص ٦٤٥ - ٦٧٣

لقحطدي سالم محمود المامري، أحمد سالم آل مذهب، عهدي محمد، والصو، بدران عبد الرحمن «تأثير البحث في العلوم الستوكية مع طبقات على SPSS الرياض مطبع الوطنية الحديثة، ٢٠٠٠م

- Hyperstudio Constructivist Learning with Primary Sources. Supporting World Opinion Research». 200١. *EJ64٩34*
- Finger, Glenn; Rotolo, Carolyn.** «Telephone Teaching Towards Constructivist Teaching For Rural and Remote Students» Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, (200١). *ED466341*
- Hoagland, Matthew A.** «Utilizing Constructivism in the History Classroom». (2000). *ED482436*
- Jadallah, Edward.** «Constructivist Learning Experiences for Social Studies Education» *Social Studies* Vol 9١, n5 (2000) 22١-225
- Johnson, Ken.** «Thinking, Learning, Teaching Geography» *University Science News* vol 16, No.21 (2000)
- Mintrop, – Heinrich.** «Fostering Constructivist Communities of Learners in the Amalgamated Multi-Discipline of Social Studies» *Journal of Curriculum Studies* v36 n2 (2004) 4-158.
- Molebash, Philip E.** «Constructivism meets technology integration: The CUEA Technology guidelines in an elementary social studies methods course» *Theory and Research in Social Education* Vol 30 n3 (2002) 429-455
- Whitestide, – Kathy.** «Building Geography Skills and Community Understanding with Constructivist Teaching Methods» (2000). *ED442733*
- Yanpar Sahin, Tugba.** «The effect of Constructivist approach on cognitive and affective learning in Social Studies course» *EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi* Vol ١, n2 (2001) 463-482
- قصابي، نايغة.** *تعليم التفكير المرحلية الأساسية ط ٢*  
الأردن دار الفكر، ٢٠٠٤م.
- المقاي، أحمد حسين، واجمل، عني** *معجم المصطلحات التربوية معرسة القاهره عالم الكتب، ١٩٩٦م*
- محمد، هديكة حسن.** *البائية وعلاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر باستخدام الوسائل البصرية المتكاملة القاهره عالم الكتب، ٢٠٠٤م*
- ثانياً مراجع الأجنبي.
- Alrasian, P. W. & Walsh, M. E.** «Constructivist caution». *Phi Delta Kappan*. 78, (١997) 444-449
- Appleton, Ken.** «Analysis and description of students learning during science classes using constructivist Based mode» *Journal of search in science teaching*. Vol 34, no 3, (١997), 303-3١8
- Cole, – Bronwyn; McGuire, Margit.** «Young Children's Construction of Understanding About Families and Citizenship using Story path» Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies (2002). *ED479١43*
- Doolittle, Peter E, Hicks, David.** «Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies» *Theory and Research in Social Education*. Vol 31 n1 (2003), 72-103
- Farmer, Leslie S J, Yucht, Alice H, Lincoln, Margaret, Valenza, Joyce.** «Guiding Student Research Social Studies for Constructivist Schools Supreme Collaboration, History»

## The Effect of the "Appleton Model" in Constructive Analysis on the Development of Creative Thinking and Achievement of Geography Among Second Grade Students of Secondary Schools at the Governorate of Jeddah

Asmaa Al Abdal

*professor of Curriculum and Methods of Teaching*

*College of Education, King Abdulaziz University*

*Jeddah Kingdom of Saudi Arabia p.o box 2420 P.O. 2420 Jeddah 21471*

*E-mail: aabainah@ajfuholman.com*

*(Received: 06/14/2021, accepted for publication: 22/14/21)*

**Key Words:** Appleton Model, constructive analysis, achievement, creative thinking

**Abstract:** The research identified the impact of the use of the «Appleton Model» in constructive analysis on the development of creative thinking and achievement of geography among second grade secondary school students at the Governorate of Jeddah. The researcher used a quasi-experimental research and prepared a guide for teachers in teaching the unit on «The Visual Systems» in Geography Syllabus for second grade students. The researcher also prepared a test in creative thinking and an achievement test. The number of female students in the experimental and control groups were 60 students. The result showed significant differences between the means of the experiments' group students which was taught by the constructive analysis model and the controlled group students which was taught by the usual manner in the creative thinking post test and the achievement post test in favor of the experimental group. The value of Eta square ( $\eta^2$ ) in the calculation of the effect of using the «Appleton Model» showed a high effect on the development of creative thinking and a moderate effect on the development of students' achievement. The research recommended the following: an emphasis on the adoption of strategies that rely on more than one teaching method and to ensure the active involvement of students, preparing training courses for supervisors, educationalists and teachers in the use of different models of Constructive Education and on the preparation and implementation of lessons based on these models, the inclusion of Constructive Education as one of the teaching methods in colleges of education. Constructing empirical studies on the implementation of different models of Constructive Education, especially in the field of social studies e.g. Geography, History, Sociology, Psychology and National Education at different education stages. Measuring the impact of Constructive Education on the development of creative thinking, and critical thinking, and on life skills like responsibility, and dealing with others and social values like cooperation, respect for others opinions, and honesty.

## العوامل المؤدية إلى تسرب لطلالب من نظام الانتساب بكلية الآداب لجامعة ياندمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب «دراسة حالية»

مها بنت بكر عبد الله بن بكر

الأستاذ المساعد في الإدارة والتعليم التكنولوجي، كلية الآداب، جامعة ياندمام

المهملات: المملكة العربية السعودية، ص ١٢١، الرقم ٣١٢٢١

E: maua\_mhakra@yud.edu.sa

(قدم نشر في ٢٠٢٠/١٢/٢٤ هـ، ومن نشر في ٢٠٢٠/١٢/٢٤ هـ)

الكلمات المفتاحية: نظام الانتساب، عوامل تسرب، عوامل إدارية، عوامل لبرنامج  
مناهج البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية في ارتداد نسبة من طلبة الانتساب من كلية  
الآداب ياندمام والذي بلغ ٢٩٦٣٤ من تطبيق نظام الانتساب توسع في عام ١٤٢٣ هـ. وقد قامت الباحثة بتصميم  
استبيان لجميع اللجان بعد استخرج درجة العدى والثبات. واستندت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس  
وعدد ١٢٢ (١٢٢) وعينة من الطلاب وعدد ٣٦٠ (٣٦٠)

وباستخدام التكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، واختبار (ت) أظهرت  
نتائج الدراسة العود إلى النسبة، وشملت إدارة الكلية، وبمعرفة الطلبة وأسبابها. وأما ساد الطلاب  
وإعضاء هيئة التدريس، ويظهر النتائج الدراسية، وقد تبين الدراسة أن أكثر العوامل تأثيراً من وجهة نظر أعضاء هيئة  
التدريس بالترتيب الآتي: عدم توفر التخصصات الحديثة المناسبة، سوء الإدارة، كثرة أعداد الطلبة في السحب  
الدراسية، عدم تناسب أعداد الطلبة بقبولات مع إمكانيات الكلية، وعدم جدية الطلبة، في حين كان أكثره تأثيراً  
من وجهة نظر الطلبة بالترتيب الآتي: سوء منهج الدراسة، عدم توفر التخصصات الحديثة، صعوبة تواصل  
الطلبة مع الكلية، وصعوبة التخرج، كما تشير النتائج إلى وجود فروق دالة بين استجابات المجموعتين تجاه  
أعداد الدراسة، وصعوبة التخرج، استثناء بعد الشخصي، الأمر الذي كان موافقاً للاستدلال على تأثيره أكبر كما  
وجدت الدراسة فروقاً دالة نحو استجابات الطلبة مع استبعاد القسم، والمستوى الدراسي، ونسبة الثانوية العامة، في  
حيث لم توجد فروق دالة نحو استجابات الأساتذة بعد لتغير الوظيفة العملية، وسواء الخبرة، والقسم.

هذا وقد تمت الدراسة بمجموعة من التوصيات موجهة لكل من إدارة الجامعة، وإعداد القيود والتسجيل

وإدارة الكلية، وإدارة الانتساب، والأساتذة

## المقدمة

تعد التنمية البشرية في مجال التعليم عذمة والتعليم  
جامعي خاصة عماداً هاماً من أعمدة التنمية  
الاقتصادية التي تدفع المجتمعات للتقدم ومن يؤدي  
الانحسار البشري دوره في تحقيق أهداف التعليم في أي  
دولة من دول العالم دون حصوله على مستوى تعليمي  
يؤهله للمشاركة في ذلك الدور الأساسي (السلفان،  
١٤٣٢) (الخواجه، ٢٠٠٧) وقد أكدت خطط  
التنمية الخمسية التي بدأ تنفيذها منذ عام ١٣٩٠هـ  
٩٧٠ م على أهمية التعليم العالي في الخطط التنموية  
للمملكة العربية السعودية، ذلك لأنه يشكل إحدى  
مراحل التعليمية التي يشترك في بناء الطالب وإعداده  
للإعداد المطلوب خدمة المجتمع وحياته المستقبلي  
والنموية (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢م)

ومن هنا فإن قضية التعليم العالي بالمملكة من  
النقطة المهمة، غالب من أهمية خاصة في إعداد البنية  
البشرية المؤهلة لتنمية احتياج جيل خطط التنمية ومن ثم  
لذلك من دور مباشر وغير مباشر على التنمية  
الاقتصادية للبلاد، ولذا فإن أهم وظائف الجامعات  
هي إعداد الكفاءات المطلوبة خدمة المجتمع (أبو حمادة،  
٢٠٠٦) وكذلك ارتفعت نسبة خريجي الجامعات  
مؤدبين إلى إجمالي السكان يدل ذلك على تقدم  
الامة، فكذلك استطاع التعليم الجامعي تخريج أفراد  
دولي مهارة وخبرات يحتاجها سوق العمل استطاع  
إشباع متطلبات التنمية (الجويش، ٢٠٠٧) كما أن

تحقيق النواحي بين متطلبات سوق العمل وتنمية  
مهارات خريجي الجامعات ومعارفهم لأمر يتطلب  
التنسيق الدائم والمستمر بين جاني المعادلة مؤسسات  
التعليم العالي وسوق العمل (القحطاني، ١٤١٨) وفي  
هذا الإطار أعطت جامعات أهمية بالغة لطلابها  
وطالباتها ومساعدتهم في شتى المجالات التربوية  
والأكاديمية والعينية، التعرف على حاجاتهم  
وطموحاتهم وتقديم العون أمامهم لاستكمال  
برامجهم التعليمية بإدارة، ولذا تخرص الجامعة دائماً  
وهي تقوم بهذا الفصل على أن تفيده النظر في برامجها  
حتى تخرج فئات من المتخصصين الذين تلائم  
تخصصاتهم حاجات ومؤسسات المجتمع من حولهم  
(راشد، ٢٠٠٤) لا سيما وأن أهم عوامل عدم توافق  
مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل هي  
الريادة الكبيرة في نسبة المتخرجين في مجالات  
وتخصصات لا يحتاجها سوق العمل (صالح وعرب  
٢٠٠٨)، (أبيان، ٢٠٠٦)

وقد أوضح (الحامد وآخرون ٢٠٠٢) أن  
الكفاءة المتأخرية للجامعات هي من أهم الموضوعات  
التي تخص التعليم العالي في وقتنا الحالي ويصعب بذلك  
إمداد قدرة المؤسسة التعليمية على تخريج المتخصصين بها  
في الامة المتحدة للبرامج التي التحقو به بمعنى أن  
المؤسسة بعد ذات كفاءة عالية لا تحفص عدد  
الراسمين والتسريع منها، فلا تقتصر لآثار السلبية  
بالإهمار التربوي المتعمد بجانب الرسوب والتسرب

صداقة على أن الطريق للفصاء على ظاهرة الهرم التربوي يكمن في علاج تلك النسب المتعددة التي تؤدي جميعاً إلى الإخفاق، ولا يمكن معرفة هذه «مسميات دون الرجوع إلى الطالبيب الراسخ نفسه وأستاذة (خامد وآخرون، ٢٠٠٢م)

### أولاً الإحاطة العام للدراسة

#### مشكلة الدراسة

اتفقت العديد من الدراسات على أن التسرب يعد أهم أشكال الهرم التربوي؛ لأنه يعبر عن وجود خلل في النظام التعليمي فلا يوجد اقتراب بين ما يتوافر بالتعليم من مكائبات وبين ما ينتج عنه من عائد بالنسبة لأعداد الخريجين، أو بالنسبة لمسئولياتهم التعليمية في ضوء الأهداف التعليمية التربوية، أي أن النظام لم يتمكن من تحويل المدخلات (الطلاب) إلى مخرجات بأوصافها الكيفية والكمية المحددة طرد لأهداف المؤسسة التعليمية (الميج، ٢٠٠٣)، سليمان (١٩٩٨)، (عبدالسلام، ١٩٩٢)، كما أن ضعف الكفاءات الداخلية بالجامعات وأربع سبب الهرم التربوي يعود إلى عدة عوامل منها ضعف التكوين المستمر لمبرامج الأكاديمية والاهتمام بالكم على حساب الكيف من خلال توسيع الجامعات في النواحي بعيداً عن إمكاناتها بفرجة كبيرة والتكثيف في البرامج دون دراسة الحاجة الفعلية لتخصصات مطلوبة في سوق العمل، والنشأة في المناهج الدراسية

على النظام التعليمي بل تعداه فتؤثر سلباً بشكل مباشر على الطالب بسبب إهمال ثقته بنفسه وتكوين صورة سلبية عن ذاته مولداً لديه القناعة بالعش وحبية الأمن والقلق والإحباط النفسي وعلى المجتمع بشكل عام، لعدم وجود قنوات كافية لتسويق المبرمجين كالجوامع الأهلية والكليات التقنية، والهيبة، والعسكرية وغيره فتقل نسب الكوادر الوطنة مؤهلة والمطلوبة لدعم مسيرة التقدم وفي ذلك إهمال كبير لتطويع البشرية (عجاوي، ١٩٩٢) (القرسي، ١٩٩٤).

مشكلة الرسوب والتسرب في التعليم الجامعي مشكلة معروفة عاب وتعاين منها الأنظمة التعليمية في معظم دول العالم المتقدمة والنامية، لذا اهتم كثير من الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم بها بما فيها من أبعاد حاضرة اجتماعياً واقتصادياً وسلوكياً (حكيم، ٢٠٠٢) وتتفاوت حجم هذه الظاهرة تبع النظام والمرحلة التي تنبع، والبلاد النامية أكثر تأثراً بهذه الظاهرة نظراً لأهمية أعداد القوى البشرية في ظهور ونمو مجتمعاتها وحطوره الدور الذي يقوم به التعليم العالي في ذلك (العاصدي والعاصدي، ١٩٩٢) وإذا ما بحث عن العوامل المؤدية إلى واقع ظاهرة الرسوب والتسرب في التعليم الجامعي في السعودية وجدناها متعددة ولا تحصر في إهمال الطالب وإنما تعدى ذلك لتشمل عوامل أخرى، منها ما هو مرتبط بالجامعة، ومنها ما هو مرتبط بالأسرة والمجتمع وقد أجمعت عدة دراسات

بين الكليات المؤدى إلى تكرار لأخطاء والإخفاقات إن وجدت (عيسان، ٢٠١٦)، (القحطاني، ١٤١٨)

وتقدر نسبة الهدر التربوي في مؤسسات التحميم العالي والتعميم العام على مستوى المملكة ما بين (٢٠٪) في حين تقدر مخصصات التعليم بحو ٢٠ بليون ريال سنوي، وعنده فإن نسبة الهدر في هذا النفدع يتراوح بين ٥ - ٧ بليون ريال سنوياً (الصائغ، ٢٠١٣)، (انيم، ٢٠١٣) وذكرت دراسة (العاصدي والعاصدي، ١٩٩٧، أن العقائد التعليمي في بعض الجامعات يصل إلى ما يزيد على ٢٠ مليون ريال سنوي؛ في حين ذكرت دراسة (عبدالقادر، ١٩٩٣) أن معدلات لإهدار الطلبي في الجامعات تراء حث بين ٢٠٪ - ٦٨٪ وهم لأرقام محتاج إلى وقعه وإعادة النظر لدراسته. وتحديد مواضع الضعف والخلل لحدوده تحفيض هذه الخائض ومن ثم القضاء على ظاهرة الهدر التربوي.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع التسرب وجدت عدة عوامل مسببة ومنها عوامل تتعلق بشخصية الطالبة، ومنها ما يتعلق بالظروف الأسرية لطلالبة، ومنها ما يتعلق بإداره الكلية أو بأعضاء هيئة التدريس، أو ببرامج الإرشاد الطلبي، وأخرى متعلقة بأساهج والبرامج الأكاديمية وبما أب مشكله التسرب تعدد مشكله (استراتيجية، لأنها تتضمن أشكالاً مختلفة من مشاكل أخرى (تعليمية، تربوية، اقتصادية، اجتماعية،

وشخصية وعسية ) فإنها تتطلب دراسة مسسورة لاسيما بعد انضمام الكليات إلى الجامعات التابعة بوزارة التميم العالي في العام الجامعي ١٤٢٨هـ

على الرغم من لاهتمام بالتعميم الجامعي بشكل عام وعلى الرغم من صدور وتفعيل عدة قرارات إدارية وأكاديمية في كلية الآداب بالجامعة بشكل خاص والتي تهدف إلى دعم نظام الانساب، موضع التي منها افتتاح شؤون إدارية خاصة للانساب تتولى إجراءات القبول ومثابة سير الطالبات وتقديم العون لهن، واستحداث منصب وكيله شؤون الانساب، وعدد دورات دراسية لطلالبات في بعض المقررات الدراسية، وتظيم العديد من المحاضرات الإرشادية بدمتسات غير أن الباحثة ومن خلال الواقع العملي التي يعيشه كفصو هيئة تدريس بكلية الآداب بالجامعة ومن خلال الدراسة لاستطلاعها التي قامت به على السجلات الخاصة بقبول وتسجيل الطالبات المتسبات عند التوسع في قبولهن في عام ١٤٢٣هـ وعرجعه التصاريح السوية بكلية الآداب ليات بالدمام للعام الجامعي ١٤٢٣هـ وحتى ١٤٢٨هـ اتضح به ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المتسبات من الكلية الذي يصل إلى (٧٩٦٪) ويشمل ذلك كل طالبة انقطعت عن دراستها انقطاعاً كاملاً وتركته بعد أب التحقت بالكلية سواء كان هذا الانقطاع مباشرة بعد الالتحاق أو في أي مستوى من مستويات الدراسة وقبل نهاية السنة الأخيرة من



جميعها سبب يجب الوقوف عنده حيث إن انقطاع الطلبة عن حضور الامتحانات يعد تسرباً مؤقتاً وما يثبت يصبح انقطاعاً مستمراً في نهاية العام حيث يطوى قيد الطلبة لتتصم إلى قائمه المتسربات المرغعه، مما يمكن ضعف قدرة النظام التعليمي بالكلية على الاحتفاظ بطلبتها المنتسبات وتمكينهن من الاستمرار فيه بنجاح ليدفعن على المرحه العلميه المطلوبه ومن خلال ما سبق فإن مشكله هذه الدراسة تتمثل في تحديد العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب بالجامعة وعدم حصولهن على درجة البكالوريوس في الآداب، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات بهدف الوصول إلى توصيات قد تدفع أصحاب القرار إلى سبل المعالجة والعناء على مشكله

حصولها على شهادة البكالوريوس، أو استكمال الفترة المقررة لأجل دخول حصول على الشهادة فيطوى قيد الطالبه في تلك حالة (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٢١ هـ)

يوضح التقرير السنوي بكلية الآداب بالجامعة للعام الجامعي ٢٤/٢٣ وحتى ٢٨/٢٩ هـ عدد الطالبات المقبولات والمقبذات والخاصات والخريجات حسبات في الكلية (جدول رقم ١). يتضح أن نسبة الخريجات من تطبيق نظام الانتساب الموسع لا تزيد عن (٢٣ ٪) من إجمالي المقبولات وهذه نسبة متدنية ولا توافق مع ما يسنه أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية من جهد ووقت خدمة المسبات. كما يمكن ملاحظة أن نسبة الطالبات خاضعات للامتحان مقدرة بالمقبذات بنظام الانتساب في الكلية (٦٨ ٪) وبنسبة النجاح للطالبات الثلاثي حضور لامتحانات (٢٧.٨٤ ٪) وهذه

جدول رقم (١) الطالبات بنسبهم في كلية الآداب للطلاب بالجامعة (المقبولات والمقبذات والخاصات والخريجات والمبصرات والخريجات)

خلال الفترة ٢٣ ٢٤ ٢٨ ٢٩ ١٤٢٩ هـ

النسبة	الإجمالي	٢٩/٢٨	٢٨/٢٧	٢٧/٢٦	٢٦/٢٥	٢٥/٢٤	٢٤/٢٣	
المقبولات	٥٢٥	٤٣	٢٦	٧	٢٢٥٦	٣٨٧٨	٤ ٥٣	
المقبذات	٣٣ ٨٩	٣ ٩٨	٧٥٣	٥٥٣٥	٧٩٥٧	٧٧٩٨	٤ ٥٣	
الخاصات	٥٤ ٨٨	٨٤	٧٤	٧٣٦٦	٧٣٨٨	٣٩٨٤	٤٦ ٧	٩٧٤
النجاحات	٢٧ ٨٤	٥ ٩	٨٢	٧٧	٣٩	٩٥	٤٧٠	
الخريجات بعد أربع سنوات	٩	لم يتم كشور	لم يتم كشور	لم يتم كشور	٨	٤٣	١٤٩	
نسبة الخريجات					٢٥ ٧٣	٣٩ ٦٦	٣٩ ٥٩	
المبصرات	٩٨٧٨	لم يتم كشور	لم يتم كشور	لم يتم كشور	٢ ٣٨	٣٧٣٠	٤ ٤	
نسبة المبصرات					٩٤ ٧٧	٢٩ ٣٢	٢٩ ٩٢	

\* المصدر: التقرير السنوي بكلية الآداب بالجامعة لعام (١٤٢٩/٢٣ ١٤٢٥/٢٤ ١٤٢٦/٢٥ ١٤٢٧/٢٦ ١٤٢٨/٢٧ ١٤٢٩ ٢٨ ١٤٢٩ هـ)

## أهداف الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية فإنه يسعى

١ التعرف على العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات، المنتسبات من كلية الآداب بلباب بالبحر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات؛

٢ التعرف على الفروق إن وجدت بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب

٣ التعرف على الفروق إن وجدت بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب تبعاً لمتغير القسم، المنطقة التعليمية، نوعيته العامة سواء الخمر

٤ التعرف على الفروق إن وجدت بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب تبعاً لمتغير القسم والفروع الدراسية ومعدل الثانوي العامة

٥ التعرف على الفروق إن وجدت بين آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات

## أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهميتها موضوع الدراسة ويمكن تلخيصها بالآتي

١ تتوقع الباحثة أن توصيات الدراسة الموجهة

إدارة الكلية مستخدم خدمات تعليمية وإرشادية وإدارية

أفضل للطالبة ختسية بشكل مباشر

٢ عقداء حضوره وإفعيه لمتحدي القرار بورداء التعليم العالي عن واقع تسرب الطالبات من نظام الانتساب، توسع بالكتبات والدور الذي يلعبه على الهدر التربوي بالتعليم خامعي بشكل عام.

٣ تتوقع الباحثة أن يكون لسائج هذه الدراسة صدى ملحوس بين مسعدي القرار في جامعه، لذلك فيصل وغيره من الجامعات السعودية انسي تعاني من ارتفاع نسب تسرب الطالبات، المنتسبات بهدف علاج العذرة أو التخصيف بها.

٤ - يمكن أن تكون الدراسة الحالية نقطة انطلاق لدراسات بحثية

٥ إضافة أداة علمية (استبيان) لتعرف على العوامل التي تؤدي إلى طاهره تسرب الطالبات المنتسبات من كليات أخرى في المملكة العربية السعودية

## أسئلة الدراسة

حارثت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة الآتية

١ - ما العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب بالبحر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين



تعليمية أخرى، أو التي انتسب من دورها إلى الخارج»  
 مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣هـ، (الذبيح،  
 ٢٠١٣) وتعرف الباحثة التسرب إجرائي في هذه الدراسة  
 بأنه: ترك طالبة كلية الآداب بالانقطاع التامة عن الدراسة  
 الانتساب دراسي، وعدم تحويلها بكلية أخرى،  
 شمل الانقطاع الكامل عن الدراسة الاختياري في أي  
 مستوى دراسي، أو طلي قيد الطالبة الدراسي، يجبر  
 بسبب استغادها لسواك القيد انسحوج بها لالتحيد  
 لتلخصون على درجه البكالوريوس

#### العوام المؤدية إلى تسرب الطالبات المتخصصات

تعرف الباحثة عوامل التسرب إجرائي في هذه الدراسة  
 بأنها: العوامل التي تعود إلى خلل في التوازن بين  
 مدخلات ومخرجات العملية التعليمية بكلية الآداب وتم  
 تصنيفها بالدراسة وفق خمسة أبعاد (البعد  
 الشخصي/الأمري للطالبة وتشمل العوامل المتعلقة  
 بشخصية الطالبة وأسرتها، البعد الإداري وتشمل  
 العوامل المتعلقة بالأمور الإدارية الداخلية والخارجية  
 بعد عضو هيئة التدريس وتشمل العوامل المتعلقة بأداء  
 وشخصية عضو هيئة التدريس، بعد الإرشاد الطلابي  
 وتشمل العوامل المتعلقة ببرامج وأداء الإرشاد  
 انطلاقي، وبعد أساليب الدراسة وتشمل العوامل  
 المتعلقة بالأساليب الدراسية من حيث طولها، صعوبتها،  
 ارتباطها بسوق العمل، عدد المقررات، تكرارها،  
 مدى تحديثها

#### أعضاء هيئة التدريس كل من يحمل الدكتوراه

(أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) ومن في  
 حكمهم من المحاضرين والمعيدين المشاركين في عملية  
 تدريس الطالبات وتشمل مسؤولياتهم التعليمية  
 بالكلية تجاه الطالبات المتخصصات، إعداد مقررات  
 وموحيات، الحج، تحديد المراجع المقررة، إلقاء  
 المحاضرات الإرشادية، إعداد وتصحيح أسئلة  
 الاختبار الرد على استفسارات الطالبات، المناسبات  
 وإرشادهن

#### ثانياً الإطار النظري والدراسات السابقة

تنقسم هذا جزء من الدراسة إلى أربعة أجزاء  
 رئيسية: يبدء بمختصر، نشأة نظام الانتساب بكلية  
 الآداب بالدمام، شرح لمفهوم البدر اثريوي  
 والتسرب، استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة  
 بموضوع الدراسة الحالية، ينديق الباحثة على  
 الدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه والاختلاف  
 ٩ نشأة نظام الانتساب الموسع بكلية الآداب لطلاب  
 بالدمام

مد اقتراح كليات الياب وصبور لائحة الكليات  
 الصادرة بقرار من معالي الرئيس العام لتعليم الياب رقم  
 ٤١٦ / ١٩٠ بتاريخ ١١ / ١١ / ١٤٠٨ هـ عتمد نظام  
 الاسساب كأحد أنظمة الدراسة في الكلية وديث وفق  
 صوبط موضحة بأداة ١٧٤ من اللائحة، وكان معد  
 الطالبات المختصات مسون بكلية الآداب بالدمام لا  
 يتجاوز ١٠ % من المسجفات ٤ وسبه تسرب الطالبات

لا يتجاوز ٣٠٪ (التقرير السنوي لكلية الآداب ١٤١٨، ١٤٢٣). وبسبب الزيادة، انصبغ عدد في أعداد الطالبات في مدارس البنات على مستوى المملكة دون التوسع المناسب في أعداد المحاضرات والكليات فقد صدر قرار محالي نائب وزير المعارف لشؤون تعليم البنات برقم (٨١) وتاريخ ٦ / ٧ / ١٤٢٣ هـ اندي يعمد على تطبيق نظام الانتساب الموسع في كليات البنات مقترحاً من لائحة التي وجهت الريادة الكبيرة في أعداد خريجات الثانوية التي لم تتمكن الكليات من استيعابهن طالبات منظمات متخصصة الأهداف الآتية: الرفع من مستويات التعليم، وإعداد امرأة وتأهيلها علمياً وفكرياً لتقديم بدورها الاجتماعي والتربوي والإسهام في خدمة المجتمع ونشر الوعي الثقافي والاجتماعي والعلمي، تقديم فرص التعليم للبنات ممن لا يتيح لهم ظروفهن

الاجتماعية أو السكنية فرص الانتظام بحضور الفحراس بالكلية، إتاحة الفرص لموظفات اللاني على رأس العمل بإكمال تعليمهن الجامعي.

تم تطبيق نظام الانتساب الموسع بكنية لأداب للبنات بالدمام في العام الجامعي ١٤٢٣ هـ ومن التوسع الكبير في أعداد الطالبات لمقبولات دون تحديد النسب لثويته بشهادة الثانوية، ولا في نظام الانتساب عند تطبيقه إقبالاً كبيراً بمظنة السهم حيث فاق أعداد المقبولات عن باقي كليات المملكة. يوضح جدول رقم (٢) أعداد المقبولات انتساباً بمختلف الأقسام في كلية لأداب للبنات بالدمام منذ صدور القرار وحتى تاريخه، فيتضح زيادة في نسبة قبول انتساب مقاربة مع قبول المنظمات يريد من كان عليه سبب ليراجع بين (٣٧ - ٧٤) من إجمالي المقبولات

الجدول رقم ٢) أعداد مقبولات نظام الانتساب الموسع بكنية الآداب بالدمام.

قسم	١٤١٤/٢٣	١٤٢٥/٢٤	١٤٢٦/٢٥	١٤٢٧/٢٦	١٤٢٨/٢٧	١٤٢٩/٢٨	١٤٣٠/٢٩
الدراسات الإسلامية	٦	٨٣	٥	١٧	٧٥	٤٢	٥٥
اللغة العربية	٧٦٩	٩٤٧	٢٥٥	٣٢٢	٧٥	٢١٥	٣٥٩
اللغة الإنجليزية	لم يفتح	٥٣٥	٢٣٢	٣٣	حظر القسم		
المراجع	٣٢	٨٠٣	٣٥٣	٣٢	٧٥	٣٥٨	٢٩٢
الجغرافيا	لم يفتح	٧٧٢	٢١	٢	حظر القسم		
مجموع المقبولات والانتساب	٤٣٣	٣٨٧٨	٥٢	٧٠	١٢	٣	١٣٧
مجموع المقبولات والنظام	٤٥٩	٦٧١	٩٤٢	٧٢٨٢	٧٦	٧٥٧	١٣
إجمالي المقبولات والنظام + انتساب	٥٩٢	٥٥٤٩	٩٩٨	٣٩٩٢	٤	٢٨	

\* المصدر: التقرير السنوي لكلية الآداب بالدمام لعام (١٤٢٥/٢٤، ١٤٢٦/٢٥، ١٤٢٧/٢٦، ١٤٢٨/٢٧، ١٤٢٩/٢٨، ١٤٣٠/٢٩).

## ٢ مفهومها المهدر التربوي والتسرب

نعاني مؤسسات التعليم من مشكلات عميقة جذور شديدة النقص غير معنصره على حسب تحديد من جوانب المتعددة بعنصره التعليمي والتربوي تؤدي إلى ضعف في الكفاءة الداخلية والخارجية لتلك المؤسسات التعليمية وكذلك إلى عافه الخطط التنموية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لمدرسة المهدر التربوي بمديرين أساسيين للمهدر التربوي، لأن المهدر التربوي الكمي، وتحدد (الرشيد، ١٤٨) جانب العقد الكمي بأنه متصل بوعيه النظام التعليمي وعدم قدرته على تقديم تقديم جيد بوسائل تعليمية ماسة ليصل بطلابه إلى الأهداف المحددة للنظام. وتوضح دراسة (العكاشي والريدي، ٢٠٠٦) ارتباط العقد الكمي بالكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للنظام التعليمي والمقصود بالكفاءة الداخلية جميع العناصر البشرية المشاركة في جميع مراحل العملية التعليمية بدءاً بالتحضير والتعهد والتدريس والإشراف منتهى إلى التوجيه والإدارة، بالإضافة للمناهج الدراسية والأنشطة الخاصة بذلك، جميع الخدمات التعليمية الداعمة ويعتمد بالكفاءة الخارجية مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي من حيث إعداد الخريجين المؤهلين والمدرسين لدعم حاجات المجتمع وسوى العمل (عجاوي، ١٩٩٣)

أما البعد الأساسي الثاني للمهدر التربوي فهو المهدر التربوي الكمي يعرف (عبد السلام، ١٩٩٢)

جانب العقد الكمي من المهدر التربوي بأنه «العرق يبع عدد الطلاب المدققين برحله ما وبين عدد الذين يكملون هذه المرحلة في امدت المحددة، مع الأخذ في الاعتبار الطلاب الذين يكملون تلك المرحلة في فترة أطول من المدة المحددة، وأولئك الذين لا يكملونها»

وعرف المهدر التربوي بأنه خلل بالتوازن الوظيفي بعمقه التعليمي بشكل عام فيصبح حجم مدخلاته أكبر بكثير من حجم مخرجاته وهو ما يمثل عبثاً إصافياً على ميراتبه التعليم ويعتبر عدي بوجه المؤسسات لشرفه على التعليم ويهدف لأهدافها وعافاتها (الصائم ٢٠٠٣ هـ) (الحمد وآخرون، ٢٠٠٢)، (إبراهيم، ١٩٩٠) وما أن المهدر أو الفاقد التربوي له العديد من الصور، منها الغياب، والرسوب وتأخر الخريج عن التخرج والتسرب واتسحات الطلاب بهائيه، وعجز الهيكل التعليمي عن موكبة الهيكل الوظيفي وبعض الخريجين في غير تخصصاتهم وجميعها تؤدي إلى ريبك في النظام التعليمي وكذلك إلى هدر اقتصادي يتمثل في صدق الكثير من الأموال دون مردود، وكذلك إلى هدر للصور البشرية التي تسمى المؤسسة التعليمية إلى خرجها خدمة المجتمع (الداسي والعمادي ١٩٩٧) وفريق آخر يحدد مفهوم المهدر التربوي بما يسمى «المفهوم الإجرائي القابل لتطبيق» وهو الفرق بين الكفاءة التعليمية المثلى والكفاءة التعليمية الواقعية، وقد تكون الكفاءة التعليمية كمية أو كمي (العكاشي والريدي، ٢٠٠٦)

يحصل التسرب عندما يمر النظام التعليمي عن

في بدهيها لاقصادي واجتماعي، ويمكن للتعليم أن يحل ذلك العائد، المطلوب في صورة قوى بشرية مدربة ومؤهلة إذ، ما تم حل مشكلة البدر التربوي ومعرفه حجمه وأسبابه وطرق معالجته، والذي من أهم صوره التسرب، لاسيما وأن التسرب يعد هدفا في استثمار القوى البشرية التي تعد الهدف الحقيقي بتنمية ووسيلتها ومن ثم تحتو ظاهرة التسرب من معوقات التمدد في المجتمع (حكيم، ٢٠٠٧)

### ٣ الدراسات السابقة

دراسة السطاط وأخرون (٢٠٠٨) بعنوان «استراتيجية لخصخص تشر الطلاب مبيلة على دراسة العوامل الأكاديمية» وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء ودراسة أسباب التشر لأكاديمي وحصول الطلاب على لإدار الدراسي في جامعة الملك فهد لبيرون والعداد ومن ثم وضع رستراتيجية عامة تساعد في معالجته هذه الأسباب بتدبير عدد الطلاب المتشرين أكاديمي وبركر الدراسة على استقصاء لأسباب والعوامل الأكاديمية، مؤثرة في موضوع البحث غير مكررة بوجود أسباب أخرى جماعية وشخصية ويثبه وقد بينت الدراسة على فوج عام ٩٩٨، واعتصمت على دراسة وتحليل الرابط وتوزيع التكرار وقد أظهرت الدراسة أن هناك متسبب لتقبل عدد المتشرين أكاديميا بتعديل بسيط لمعايير القبول والتزيم مع المشكله بدل حينها بعد وقوعها وذلك بأن يخصص لكل من سبة الثانويه ودرجة اختبار المقررات ورب صعب التورب المحخص لدرجة اختبار

الاحتفاظ بكافة الطلاب، ويتحقق به لإكمال دراستهم ومن خطة الدراسية المتعمدة، ويحصل الرسوب في حال عجزه عن إيصال عدد كبير من طلابه إلى مستوى الأكاديمي المطلوب وفق الحقه الرسمية المحددة، وكثير من الراسبين يحولون إلى قائمة المتشرين مع الوقت (الميم، ٢٠٠٣). وذكر دراسة (الهايس، ٢٠٠٠)، ودراسة (مبارك، وآخرون، ٢٠٠٠) أن الرسوب يقود إلى التسرب وأن الدراسات التربوية السابعة أكملت الارتباط بين رسوب الطالب وتركه لدراسة بهاب

كما يوضح (مبارك وآخرون ٢٠١٠) أنه لا يمكن عزو التسرب إلى سبب واحد فقط، بل هناك عدة عوامل تتفاعل مع بعضها وتؤدي إلى الانسحاب أو التسرب، ويمكن تصنيف تلك العوامل المختلفة والمؤثرة على جوانب البدر التربوي المتفعه بالتسرب إلى عوامل أكاديمية، وعوامل اقتصادية وعوامل اجتماعية، وعوامل شخصية أسرية لطلاب. وجميعها قد تؤدي إلى صعوبه التحصيل العلمي لدى الطلاب والإخفاق وعدم القدرة على الاستمرار بالبرنامج المحدد ويؤدي معرفة أسباب الرسوب والتسرب إلى تطوير السياسات والاستراتيجيات اللازمه لخصخص عدد المتشرين والمتشرين دراسي التي قد تؤدي إلى الاستمرار الأمثل للموارد (السطاط وآخرون، ٢٠٠٨)

فمعظم المؤسسات التعليمية تهدف إلى تحقيق أكبر عائد بأقل تكلفة ممكنه، وبدن من خلال الأخذ بنظام التشغيل الصحيح، لذلك تتطلب التنمية الشاملة

انقضت، وأن يوضع حد أدنى لمرجات كمل من اختيار المقررات و اختيار المقررات بحيث لا يقبل أي طالب بدرجة أقل من الحد الأدنى كما توصي ببعض مديير الترفيع من السنة التحضيرية إلى السنة الدراميه الأولى في الخامسة، ويشمل ذلك ضرورة اجياز الطالب لجميع مواد السنة التحضيرية وخصونه على درجه جيدة أو أكثر في مواد الرياضيات والاعجميري

دراسة حكيم، (٢٠٠٧م) بعنوان ظاهرة التسرب الدراسي بكميات المعلمين (العوامل والأسباب)، هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل والأسباب التي أدت إلى هجره التسرب في كميات انعميين بامتلكه الحرية العمويه من خلال دراسته في كلية انعميين في مكة المكرمة، واقتصر البحث على انطالاب بالتسرب عام ١٤٢٤/١٤٢٥هـ وعام ١٤٢٥/١٤٢٦هـ واشتمل عينة الدراسة على عدد (٧١) طالب من جملة الطالاب، تسربين وعددهم (١٠١) طالب من جميع التخصصات ومتوسط المعدل التر كمي لأفراد العينة كان أقل من (٢) من (٥) استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتصميم استبانة لجمع البيانات من عينة البحث وتم التوصل لعدد من التوصيات أهمها ضرورة اعداد برامج إرشادية وتدريبية في هذات الامتدكار، ضرورة تكثيف جلسات لإرشاد الأكاديمي مع الطالاب قبل التسجيل لمواد الفصل الدراسي، لاه من الأخذ في الاعتبار المعدل التر كمي للطالب عند تسجيل الطالب

بأسباب التي يريدها دراسته، بالفصل الدراسي دراسة محبوب والنهم (٢٠٠٧م) بعنوان وأسباب تسرب الأباء الأكاديمي لطلاب جامعه مكة فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطبة، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المتسببة في تسرب مستوى الأباء الأكاديمي لدى طالاب جامعه مكة، لذلك فيصل من وجهة نظر الطبة وأعضاء هيئة التدريس، كما هدفت لتعرف على أثر المتغيرات المتعددة (الدرجة العميه لأعضاء هيئة التدريس التخصص ادبي أو علمي موقع الكلية الأخصاء أو العام حسن) على العوامل المتسببة في ذلك التسرب قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وتصميم امتثانة وزعت على ٢٠٠ عضو هيئة تدريس بجامعه مكة فيصل و ١٢٠١ طالب وطالبة، وتم اخصوص على أكثر من ٥٠٪ من مجموع الاستمارات المرسله لعينة الدراسة وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الإرشاد الأكاديمي من أكبر العوامل تأثيراً على المستوى التعليمي من وجهة نظر عينة الدراسة إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات الطبة وتصورات الهيئة التدريسية تجاه عوامل الدراسة ولصالح الطلبة، كما أن عوامل حسن، والتخصص، وموقع الكلية لها تأثير على تصورات المشاركين في الدراسة وبصورة مشابهة وبصالح التخصصات الأدبية، وطفة كلت الجامعة بالأخصاء وفي ختام الدراسة نظم الباحثان توصيات مقسمة إلى توصيات إدارية تشمل عدد



ذلك، مما يختلف بسبب الكلية وأن المصادر التراثية المرتبطة موجودة أكثر في الكليات العملية مقارنة بالكليات النظرية، وهو جود علاقه ذات دلالة إحصائية معنوية بين مستوى الأداء الأكاديمي كمتغير ثابت، وكل عامل من العوامل الخاصة بإدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطالب والأسرة كمتغيرات مستقلة وأن مجموعه العوامل الخاصة بالأسرة هي أكثر المجموعات ارتباطاً بمستوى الأداء الأكاديمي للطالب، يليها مجموعة العوامل الخاصة بالطالب، ثم مجموعة العوامل الخاصة بالإدارة. وأخير مجموعة العوامل الخاصة بعضو هيئة التدريس، وأن أكثر المتغيرات ارتباطاً بمستوى الأكاديمي هو اهتمام الطالب بالعمية التلميمية وأنها ارتباطاً هو اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الخرجية كما أسهرت نتائج الدراسة عن وجود كثير من المشاكل التي تواجه الطلاب أثناء فترة الدراسة وتأتي في مقدمة هذه المشاكل صعوبة المناهج وعدم توافقها مع قدرات وميول الطالب وبعده عن دخول الطالب في التخصص الذي يريه ثم عدم اهتمام الأسرة الذي يسمي إنهم الطالب بالتعليم، ثم عدم التوزيع الجيد للجماليات الدراسية ثم مشكله حمل الطالب بعض الأعباء الأسرية. وفي ختام الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها وضع مبادئ لنظام قبول الطلاب في الجامعة وتحديد حصصاتهم بما يتوافق مع قدراتهم وميولهم، الاختيار الجيد لأعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين ووضع أساليب معينة لتعليمهم وضع مكافآت بناء على

لأداءات دوريه مع الطلبة في بداية كل فصل دراسي لتعليم أوصاعهم لأكاديمية عن قرب ووجعهم في أولويات برامج الأقسام والكليات إضافة بعد لقاءات دورية بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس مناقشة كافة جوانب اهتمامه بالعملية التلميمية والأكاديمية والتنظيمية وأن تقوم كليات الجامعة بإقامة حمل في نهاية كل فصل دراسي لتكريم الأساتذة والطلبة المتميزين وابتدعي. والقسم الثاني تخصص توصيات لأكاديمية وشملت العمل على إحياء فكرة الإرشاد الأكاديمي وتوجيه الطلاب باستخدامه من البرامج واستقبال اقتراحات ومشاكل الطلبة بصفة مستمرة وتبليغ المقاصد التي يوجههم

دراسة أبو حمادة (٢٠٠٦م) بعنوان «العوامل مؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التلميم الجامعي (دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم)» وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب في جامعة القصيم، وتحديد العوامل المؤثرة على مستوى ذلك الأداء وتقديم المقترحات لتحسينها، وكذلك معرفة أهم مشاكل التي تواجه انطلاب في جامعة أثناء فترة الدراسة وتحديد كيفية حلها. ولقد عتمدت الدراسة نهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات اللازمه عن طريق استمارة استقصاء تم توزيعها على عينة الدراسة التي بلغ حجمها ١٠٠ طالب وتمثل أهم نتائج الدراسة في أنه يوجد انخفاض في مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب ويختلف

نتيجة التقييم، فتقوية العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

دراسة منسي (٢٠٠٤) بعنوان «مشكلات الطلاب منسحب التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة ارس بلمنكة العربية السعودية» هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات التي يعاني منها الطلاب متسحب التحصيل في كلية المعلمين في محافظة ارس التي قد يكون لها اثر بالغ في تبدي تحصيلهم. أجريت الدراسة في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٢م بحيث عينة الدراسة ٢٥١ طالباً، وتم استخدام اسئلة من إعداد ونصميم الباحث كشعب النتائج عن وجود مشكلات تعاني منها هذه الدراسة ب علاقة بمواظبة الكلية وأنظمة ومراقبتها ومكبتها كمن ظهرت اسائل متعلقة بأساليب وطرق الدراسة وأخرى تتعلق بنقص خدمات التوجيه والإرشاد، وأنجال التمسحي والاجتماعي، وأن هذه مشكلات مختلفة يحدثها باختلاف مستوى التلميذ أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات أهمها: توريد مكتبة الكلية بمراجع وكتب ودوريات ومجلات تربية علمية حديثة، كدلت حث أعضاء هيئة التدريس على سوع استخدام الوسائل التعليمية مناسبة والابتعاد عن النمطية كمن وصفت الدراسة بصح مر كرتوجيه وإرشاد طلابي، وتوزيع المرشد لخصص لمرسهم مهم للإرشاديه

دراسة الطبع (٢٠٠٣م) بعنوان «استراتيجية

مقترحة لمواجهة الهدر التربوي (الرموب والتسرب) في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية بيات التابعة بواره التربية والتعليم» وقد هدفت الدراسة إلى رصد لأسباب والعوامل التي تؤدي إلى الهدر التربوي الفقد في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية والنبات وبخاصة فيما يتعلق بظاهري الرسوب والتسرب ومظاهر وحجم هذا الهدر ومدى خطوره عن هذه المرحلة وصولاً إلى وضع إستراتيجية مقترحة لمواجهة هذا الهدر في المستقبل وقد استحدثت الباحثة نهج الوصفي بمجالله مختلفه (الوثائقي، مسحي، التحليلي) حيث أهدت أسئلة لاستطلاع وجهة نظر الطالبات ويلح عدد من (١٦٨) فرداً وأخرى لأعضاء هيئة التدريس وعددهم (١٢٥) ودلت بواقع (٢١٢٢٩) من مجموع عمنع الدراسة لبيانهم وقمره (٢٣٨٥) فرداً، كمن استعانت بأسلوب تتبع الصوج خقيقي، لعدد خمسة أفواج من الطالبات المفيدات بمرحلة الماجستير والدكتوراه ابتداء من عام ١٤١٤ هـ وذلك لقياس حجم الهدر التربوي لهذه الأفواج والذي يصح متوسطه (٣٠٠٤)٪، وقد شددت الباحثة على مجموع من التوصيات مع كيمييه تعميلها وقسمت كائنالي توصيات تتعلق بمراعاة الجوانب الاقتصادية لباحثات توصيات تتعلق بمراعاة الجوانب الاجتماعية لباحثات، وأخرى تتعلق بمراعاة الجوانب المعسمة والشخصية لباحثات

دراسة مبارك وآخرون. (٢٠٠٢م) بعنوان

مذهب الغيبة الفصوي يعصية التوجيه والإرشاد الطلابي، إعداد اختبارات قبول حقبة، التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس، توجيه إجراءات التدريس والتعويض

دراسة الغامدي والغامدي (١٩٩٧م). يعوان العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى التسرب من الكلية، والاقتصادية، والحكاية المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض، ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء المتسربين وعددهم (١٨٩)، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، والسبب الثبوتية والرتب، ومعامل الارتباط، واختبارات رتب، وتحليل التباين، واختبار (شيفيه) لتحليل معومات الدراسة. ويصنف نتائج الدراسة العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب وأظهرت حجم هذه الظاهرة بالكلية كم كشفت عن وجود فروق ذات دلالة بين طبعه التحصيل في الكلية في العوامل المكانية المؤدية لتسربه، وكذلك وجود فروق ذات دلالة بين معدلات تسرب الزاكية عند ترك الكلية في العوامل الاقتصادية، والمكانية والعوامل المؤدية لتسرب مجتمعة. ووجدت فروق ذات دلالة بين أعمار المتسربين في العوامل المؤدية، والعوامل الاقتصادية المؤدية إلى التسرب كم قدم الباحثان مجموعة من التوصيات منها إيجاد برامج توجيهية للطلاب الثانويين حسب احتياجاتهم

دراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى تسرب الطلاب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب الكامنة وراء تسرب الطلاب والتسرب في جامعة أم القرى ولتحقيق ذلك تم تصميم ثلاث استبيانات موجهة لكل من الراسين، والمتسربين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ثم تحيد عيه الدراسة من الطلاب الراسين والمتسربين من عام ١٤٠٨ - ١٤١٧ هـ وعددهم (١١٠) طالب بسببه ٥٥٪ من إجمالي المتسربين، و (١٣٠) راسين بسببه ٤٣٪ من إجمالي الطلاب المتسربين، و (١٣٦) عضو هيئة التدريس بسببه ٢٧٪ من إجمالي أعضاء هيئة التدريس. تم تقسيم نتائج الدراسة لمجموعه لعوامل مؤدية إلى التسرب والتسرب من وجهة نظر الراسين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس، التي تضمنت عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب لبيوت الطلبة وقدراتهم، والاعترا ب والانعقاد عن الأسرة، والامحاق بالجامعة نزولاً لرغبة الوالدين دون انم عبة في إكمال الدراسة الجامعية ولاشغال بتكوين انهداقات، وعوامل تتعلق بشخصية الطالب منها عدم انفرده على تنظيم أوقاته، عدم تقدير مسؤوليه كم حددت الدراسة عوامل تتعلق بالبيئة الجامعية منها عدم مناسبة طرق التدريس كثره أعداد الطلاب في مجموعات الدراسة، عدم دفعه إجراءات متابعة الإرشاد الطلابي وأسفرت الدراسة عن عدة توصيات

عنى اتحاد القرار المناسب قبل الالتحاق بالفراسة بالكلية، ضرورة إعادة النظر في شروط القبول والاهتمام بالمقابلة الشخصية وصح الإجراءات اللازمه لتعريف المستحقين بأنظمة الكلية لإدارية و الأكاديمية، تطوير الإشراف الأكاديمي في الكلية، بناء إستراتيجيه موحده مع مؤسسات تعليميه أخرى وذلك لإعتماد المعلم وإبراز دوره في مهنة التعليم، و الاهتمام بجانب الاجتماعي في الكلية

مرغل وهرمز، ١٩٨٩م بعنوان (الإعداد في التعليم بجامعة الموصل ٤. وهدفت الدراسة إلى تحديد حجم الرسوم وتحديد حجم التسرب، وتحديد الكفاءة اداعيه بجامعة وقد تم جمع البيانات اللازمة بدراسة من السجلات لإحصائية لحاضه بكتب التسجيل بجامعة للأعوام ١٩٨١/١٩٨٠ ١٩٨٥/١٩٨٦م. واتضح ارتفاع في نسب الرسوم كلف تقدمت مستويات الدرامية، وركزت بصورة واضحة في المستوى الثاني والثالث وتظهر حالات التسرب بصورة واضحة بالمستوى الأول ونزل كلفه ارتفعت مستويات الدرامية، كلف أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المتخرجين لدفعه التي بدأت دراسته عام ١٩٨٣/٨٢ كانت ٤٢١٪ ونسب ٥٢٩٪ من انطبة ما راثوا يسجلون في مستويات أخرى أو متريين من كلياتهم ووجدت الدراسة أن الرسوم والتسرب هم أعلى في الكليات ذات الأربع سنوات بالمقارنة مع الكليات ذات الخمس سنوات وأن مهلك الرسوم

والتسرب تصل إلى أقل مستوياتها في الكليات العلمية دراسة العهد الله (١٤١٤هـ) بعنوان «البدري التربوي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية» وقد هدفت الدراسة إلى معرفة حجم البدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة في كافة كلياته والتعرف على عوامل البدر التربوي من وجهة نظر الطلاب، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات المنسبين للفصل الدراسي الثاني للعام ١٤١٤هـ بجميع كليات الجامعة بإجمالي عدد (٨٤٠) طالب، ١١٥٨ طلبة، أخذ منه عينة عشوائية تقدر بنحو ٥٠٪ وقد توصف الفراسه إلى مجموعة نتائج منها بدع متوسط التخرج ٦٨٪، ومتوسط الذين أنهم متطلبات الدراسة في مدة المحددة ١٦,٤٦٪، ونسبة السنوات المهدرة بسبب التسرب ٦٠٨٪، ونسبة السنوات المهدرة بسبب الرسوم ٣٤٥٪ وكان ترتيب عوامل البدر التربوي كالآتي مجموعة الخصوص على أنه العديه، اختصار تقويم الطالب الانتساب على التقويم النهائي، الأخير الفصل، عدم استيعاب المقور بمقره، صيد كره الدروس آخر خطة، اعتماد بعض الدروس على حفظ، عدم ارتباط الطالب بمحاضرات تقبل من الدوافع نحو الدراسة، عدم وجود توجيه كفاف من المرشد، وتغير المنهج بصورة متدنية، ومن أهم توصيات الدراسة تكثيف برامج التوجيه ولارشاد الأكاديمي، العمل على مراجعه وتطوير نظام الامتحان وتوفير المراجع الدراسيه في بقايه الفصل الدراسي

لبيانات تم التوصل لعدد من النتائج المهمة بعد الاستعداد الأكاديمي للظبية من أهم العوامل المؤثرة على استكمال متطلبات الدراسة الجامعية والخصيص على الشهادة بالإضافة إلى أن احتمال تسرب الطلبة الأكبر عمراً أو الذين يؤجلون الالتحاق بالتعليم الجامعي أعلى من غيرهم، كما توصلت نتائج الدراسة الدور الهام بدعم اأدبي الذي يحتاجه الطلبة والذي يرتبط مباشرة بسبب تسربهم من الجامعة، وكذلك التأثير المباشر بنظرة الأسرية على تسرب الطلبة من جامعة

دراسة باليكورب وكابريو (٢٠٠٨م) Bethencourt & Cabrera العوامل النمائية والنفسية بسبب التسرب في الجامعات من وجهة نظر الطلبة: هدفت هذه الدراسة إلى إيضاح أن تأثير العوامل الشخصية للظبية على التسرب يعد أكبر من تأثير العوامل المتعلقة بالأسرة اعتماد الدراسة منهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات اللازمة لاسمائه تحت لإجابة عليها بمقاييل هاتية بعية عشوائية من طلبة البكالوريوس والبالغ عددهم (٥٥٨) تمثل أهم نتائج الدراسة تم إثبات النظرية التي قامت عليها الدراسة بأن العوامل الشخصية للظبية أكثر العوامل تأثيراً على التسرب، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تحقيق الآتي عند الالتحاق بالجامعة وجود الاستعداد النفسي لدى الطالب لاستكمال الدراسة، توافق مهارا والفهم

دراسة كريغ وورد (٢٠٠٨) Craig & Ward بعنوان: الاحتفاظ بظبية كليات المجتمع العوامل المتعلقة بالظبية والأسرة التعليمية: وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب انخفاض الاحتفاظ بظبية الكليات، والبدري وقد وجهت ومال الظبية والجامعة التعليمية. ركزت هذه الدراسة على بعض العوامل الشخصية والأكاديمية للظبية وكسب العوامل المؤسسية إحدى كليات المجتمع في مدينة بيو ريجيد الأمريكية اعتمدت الدراسة على منهج الوصفي التحليلي مجتمع دراسة تكون من (١٧٢٩) طالب وطالبة تم التحاقهم بالكلية في الفترة الزمنية بين ٩٩٨ - ٢٠٠٣، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توصيات أهمها القيام بتغيرات في أنظمة والوائح الكلية بهدف إلى الاحتفاظ بسبب أكبر من الظبية والطالب، المرونة في التعامل مع احتياجات الطلبة الشخصية، تطوير مكتب التوجيه والإرشاد الطلابي والعمل على تسع الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة دراسة لاسشبللي ومحمومير (٢٠٠٨م) Lassbilla & Gomez بعنوان: ماذا يتسرب طلبة التعليم العالي؟ خفائق من أسمايا: وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب تسرب الطلبة من التعليم العالي تكون مجتمع الدراسة من ٧٠٠ طالب وطالبة تم التحاقهم ببرامج دراسية مختلفة بإحدى جامعات دولة أسبانيا حيث تم تسبعهم مدة رسمية ٨ سنوات انتهت في عام ٢٠٠٤، وبعد فحصه لإحصائيه

الشخصية للطالب مع متطلبات البرنامج الذي تم الالتحاق به ، اختيار التخصص المناسب الذي يدعم احتياجات الطالب لهذه

دراسة هريسون ٢٠٠٦م Harrison

يعتبر هريسون من تأثير التجارب السلبية والشعور بعدم الرضا والارتباط على تسرب طلاب السنة الأولى في مرحلة البكالوريوس ، اعتبرت الدراسة في جميع البيانات على المقابلات الهاتفية مع الطلاب منسحين على السنة الأولى بعد التحاقهم بالجامعة والماتح عددهم (١٥١) ودرست في عام ١٩٩٦م ركزت الدراسة في تحديد التجارب السلبية خلال تواجدهم بالجامعة والمؤدية لتسربهم ، وقد أظهرت الدراسة أن التجارب السلبية للطالب نتيجة للتدخل على بعض الظروف الشخصية للطالب والبيئة المؤسسية بالجامعة مما يؤثر مباشرة على مواظبتهم بدراسة ، وكان ذلك مرتبط بالاختيار الغير مناسب لمخصص ومواد العلاقات الاجتماعية الغير جيدة عدم وجود الدعم الكافي والدي عرعه الباحث بأنه مساهمات أماليه والتمسح المالية وعمل الطلاب إلى جانب الدراسة ، شعور الطلاب بعدم اهتمام الجامعة بشئونهم مما ولد لديهم شعورا بعدم الانتماء وبالتالي أدى إلى شعورهم بعدم انتماء مما أثر على عضيتهم العلمي

دراسة جورج (٢٠٠٩) George بعنوان:

العوامل الشخصية والمؤسسية المؤثرة على التسرب من التعليم العالي : دراسة تحليلية على جامعة كوستنر

هذه الدراسة لتعرف على العوامل الشخصية والمؤسسية المؤثرة على تسرب الطلاب من جامعة كوستنر بأماتياً توصلت الدراسة إلى أن العوامل الشخصية المرتبطة بالصعوبات والمفرد لا تؤثر كثير على التسرب ، في حين حددت الدراسة عوامل شخصية أخرى ، أهمها عدم الخد والاجتهاد في المواد بشكل عام وعدم اختيار التخصص المناسب برعه الطالب بشكل خاص وهما أكثر العوامل تأثيراً على التسحاب. كما حددت الدراسة عوامل مؤسسية مرتبطة بأساليب التدريس ومستوى أداء وشخصية أعضاء هيئة التدريس

دراسة بارك وتشوي ٢٠٠٩ Park & Choi

تتضمن «العوامل المؤثرة على قرار الطلاب الكفاري التسرب أو الاستمرار في التعليم الإلكتروني» هدف الدراسة إلى التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الطلبة المستمرين والمتسربين من برامج التعليم المستمر الإلكتروني من حيث الخصائص الشخصية (العمر ، الجنس ، مستوى التعليم السابق) ، العوامل الخارجية (الدعم الأسري والمؤسسي) ، والعوامل الداخلية (الرضا ، والخمس لدى الطالب) وتأثيرها على تسربهم من الدراسة استخدمت الدراسة منهج الوصفي التحليلي وشملت ١٤٧ متسرب من البرنامج وقد وجدت الدراسة اختلافات دالة إحصائية في العوامل الداخلية والخارجية بين المتسربين والمستمرين بالدراسة ، كما حددت أن أكثر العوامل المؤثرة في

والذي بلغ عددهم (٦٦٥) في التخصصات العلمية و(٦٧١) في التخصصات الأدبية أظهرت ادراسة نتائج تشير لعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عوامل ما قبل الالتحاق وبين بدء الطلبة بالدراسة ؛ في حين وجددت الدراسة أن المصادر التراكصي وقسار لانسحاب من المقررات مؤثران ودت فيم يخص عوامل ما بعد الالتحاق كم جدد الطلاب المستمرين بالدراسة أن لأسناد اجمالي هو مؤثر مباشر على مواصاتهم الدراسة ؛ تم تصفيه كأهم عامل مؤسسي مرتبه بنجاحهم ، ويلي ذلك الدعم لأسري كأهم عامل شخصي ، بالإحصافه تنموهر الدعم اعمادي وامواصلا

دراسة أراكوي ورويدان وساجيرو (٢٠٠٩) Araque, Roldan & Salguero يهون «العوامل المؤثرة على نسب التسرب اعممي». هدعت الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة على تسرب الطلاب من مختلف التخصصات الهندسية والعلوم الإنسانية والاقتصادية في جامعة جراسانو الواقعة في جنوب أسباب أشارت الدراسة إلى أن هناك عوامل عدة تؤثر في الطلاب وتدفعهم إلى التسرب معرفة الطلاب بالأنظمة والمواثع المنطعة شؤونهم ، وجود خماس والحدية في الدراسة ، التوقعات السفيه وعدم صمان مستقبل في خصوص على الوظيفة ، مستوى تعليم لأم والأب ، احميه بالدراسة ، اقرويه في الأنظمة الإدارية وعظم لامتحانات وقسمت الدراسة عدده من

تسرب الطلاب كاتب متعطف بشجيع ومساندة الأسرة ، المؤسسة ؛ في حين أنها لم تجد اختلاف في المواصلا الشخصية بين المجموعتين. وقد أوصت الدراسة أن يتم خصص نسبة المستمرين من خلال توجيه أعضاء هيئة التدريس ومصممي البرامج الدراسية لتحديث البرامج لمقدمة والبحث عن طرق جعل المواد أكثر توافق مع بعضه ومع سوق العمل ، كم أوصت بإنشاء مركز حلالي بلطبة الكبار يقدم خدمات إرشادية إلكترونية مستقبل ويجب على جميع استمدانهم احمطة

دراسة فيشتشباتش ، ١٩٩١، Fischbach يعنو « لإصرار لدى الطبة ،مخصص بنظام الدوام الكامل في كلية (ليوي المركزية). هدعت الدراسة لتعرف على العوامل مؤدية لإصرار بقاء الطبة بالدراسة وعدم سربهم وتم تصفيفها إلى عوامل ما قبل الالتحاق بالكنية (العصر ، الجنس ، الصنف ، نتائج امتحان الاستعداد ادرسي SAT تصنيف الثانوية انعام الأهداف الدراسي التي جدها الطالب من الالتحاق بالدراسة) ، عوامل ما بعد الالتحاق بالكنية (أخذت من السجل الأكاديمي للطالب). كم قدمت الدراسة بتصميم أسبابه هاتيه للطلاب الحير متسربين لتعرف على عوامل أخرى للمجاح وإصرار بقاتهم وقد أجريت الدراسة على عينة بلغ عددها (٧٥) طالب من التخصصات العلمية و(٧٥) طالب من التخصصات لأديه وتم حصارها عشوائ من جمالي انطسه مستحقين بالكنية في عام ١٩٨٧ بنظام الدوام الكامل

لمقترحات، مهد أن تجتهد الدجبال، المخصصة التابعة  
لرؤس الإرشاد الطلابي لدراسة مواضيع الطلية المتوقع  
سريهم ومتابعة معدلاتهم ومشكلاتهم الدراسية  
ومحاولة إيجاد الحلول قبل حدوث التسرب

دراسه بيشكسورت وآخسرون (٢٠٠٨) Bethencourt & others بعنوان «العوامل النفسية  
والانفعالية المؤثرة على التسرب الجامعي» هدف  
الدراسة لمعرفة مسببات التسرب الجامعي من وجهة نظر  
الطلاب وتم تصميم استبانة تتضمن مجموعة عوامل  
متعلقة بالاتي: استراتيجيات وأنشطة الدراسة،  
العوامل النفسية، مواضيع المناهج الدراسية،  
مواضيع الأستاذ الجامعي وتوضعت الدراسة لنتائج  
لاقيه بعد جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات  
هاتفية لعدد (٥٥٨) طالب منسرب جميع العوامل  
التي حددتها الدراسة ترتبط بجمعة أو منفردة بالتسرب  
الجامعي بشكل عام، وبالتحديد فإن العوامل المتعلقة  
بتمسبه الطالب بـ التأثير الأكبر على مسرب الطلاب  
من حيث الرقية في الدراسة وخماس والروح الإيجابية  
والأمن في المستقبل، ومهام الوظيفة والسعادة  
الشخصية، كما تم تحديد مؤثرات شخصية أخرى  
مهد: معدل الدراسي، الطالب وعدد الساعات التي  
أكمدها، وموضوع أهداف الدراسة بيه، وثقافة  
الطالب.

٤ نصليق على دراسات سابقة

من خلال استعمر من الباحثة لدراسات

والأبحاث التي أجريت في موضوع الدراسة، فإنه يمكن  
استخلاص ما يأتي

- الاهتمام بموضوع التسرب بشكل مباشر  
وعبر مباشر على مستوى المحلي والإقليمي والعامي  
فقد أجريت دراسات عاتية عن مسببات التسرب من  
بؤسبات التجميعية في دور مختلفة بالعائم العربي  
والعربي، لا أنه يشكل عام كانت الدراسات العربية  
شعيعة في مجال التسرب مقارنة بالدراسات الأجنبية
- كثير من الدراسات العربية لم تكن ذات  
صدع مباشرة بموضوع التسرب وإن مرتبطة به من  
خلال موضوعي المصدر التربوي في التعليم الجامعي  
ومني مستوى لأداء الأكاديمي نظمية في الجامعات
- تقل الدراسات التي أجريت في موضوع  
مسرب الطلاب المنتسبات ولم يجد الباحث سوى  
دراسة واحدة على مستوى جامعات إجمية أو  
الإقليمية أو العالمية - على حد عدها - تتعلق  
بموضوع مسرب الطلبة المسجلين بنظام الانتساب من  
الكليات أو الجامعات بشكل مباشر قد يكون السبب  
عدم وجود هذا النظام التدريسي في الجامعات  
الأجنبية، وقد عدد الطلاب المنتسبين بنظام الانتساب  
معارنة بالانتظام في جامعات المملكة أو الدور العربية
- معظم الدراسات لم تحدد حجم المشكلة  
وكثير منها ركز على بعض العوامل المؤدية للمشكلة  
وتجاهلت عوامل أخرى ومختلف هذه الدراسات في  
كونها لأولى التي تحدد حجم المشكلة وتحتب سبة



• وجود رابط بين فعاليتهم ومؤسستهم التعليمية وكفاءة العاملين بها وبين خصائص ظاهرة الرسوب والتسرب

• وجود معاناة لدى الطلاب من مشكلات متعددة ومتعددة في الحقة، وبالتالي لها تأثير متعاود على مستوى الأداء الأكاديمي وعصبيات التسرب وقائي هذه الدراسة لتأخذ مكانها بين تلك الدراسات لتعمل على حل المشكلات التي تواجه الطلاب بالتعليم بكلية الآداب بالدمام

• اتفاق على أهمية دور الإرشاد الأكاديمي وارتباطه مباشرة مع قدرة الطالب أو الطالبة على التمتع على المشاكل التي قد يعيق الدراسة ، ويؤدي النصيح الجيد لطلاب إلى خفض التسرب وأن هناك علاقة بين عدم وجود إرشاد أكاديمي فعال وتسرب الطلاب من الجامعات

• اتفاق على أكثر العوامل التي تقف وراء تدني مستوى الطلاب والطلقات الأكاديمي ، سواء كانت عوامل ذاتية تتعلق بشخصية أو أسرة الطالب ، عوامل تتعلق بأنظمة وسياسات الكلية ، عوامل تتعلق بالأستاذ وطرق التدريس ، عوامل تتعلق بالخطط والمناهج الدراسية ، عوامل اقتصادية وأخرى اجتماعية ، إلا أنها تختلف في ترتيب أهميتها باختلاف مرحلة الدراسة والمؤسسة التعليمية التي يلتحق بها الطالب أو الطالبة ، ولكن بشكل عام أهم العوامل التعليمية كانت معاناة الأساتذة الجامعي والمراجع

التسرب للطلقات المنتسبات من كلياته بالدمام ، وكذلك تبحث عن العوامل النسبية تسرب الطالقات المنتسبات من كليات البات في جامعة بعد تطبيق نظام الانتساب الواسع وذلك من وجهة نظر الطالقات وأعضاء هيئة التدريس

• تنوعت وتعددت بعض الأهداف التي أجريت من أجلها الدراسات السابقة إلا أنها اشتركت في هدف دراسة مسببات تدني الأداء الأكاديمي لطلاب و تحديد المشاكل التي تواجههم المؤدية إلى ظهور مشكلات مثل ظاهرة التسرب ، والرسوب ، والتحويل من تخصص لآخر وغيرها من ظواهر سعلفه بالبحر التربوي الجامعي

• معظم الدراسات درست العوامل المؤدية للتسرب والرسوب وقدمت توصيات تحد من هذه الظاهرة ، إلا أنها لم تقدم رؤية متكاملة لعلاجها كم أن الباحثة لم تجد ما يدل على تمحيث تلك التوصيات وتقييمها لتأكد من الحد من ظاهرة التسرب

• انتهجت عاليه الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها والتوصل لنتائج توصف الدراسات السابقة بعدد من النتائج أهمها

• الاتفاق على خطورة ظاهرة الهدر التربوي بوجه عام والتسرب بوجه خاص واعتبارها في غاية الخطورة لاسيما وأن جميع الجامعات تهدف إلى إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدرية واللامعة لتلبية وتطور التور

العلمية من حيث توفرها ومدايرها من حيث أعدادهم لسوق العمل، المستقبلي أما بالنسبة للعوامل الإدارية فكان عدم التحاق الطلاب بتخصص لا يتناسب مع رغبتهم أو مع متطلبات سوق العمل

• وجود عوامل تسرب مرتبة على عوامل أخرى: مما يدل على وجود تفاعل بين العوامل المؤدية إلى تسرب التحصيل الأكاديمي وعلى تسرب الطلاب

### ثالثاً منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الجزء من الدراسة نوع وطبيعة الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة جمع البيانات المدرسية وقياس صحتها وثباتها، والأخطاء الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات لإحصائيه

#### ١ منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث إن هذا المنهج يعد أنسب المنهج لهذه الدراسة التي تهدف إلى وصف وتحديد الواقع لشكله التسرب وأهم العوامل المؤدية لارتفاع مظهر التسرب بمسببات يكمنه الآداب بجامعة الملك فيصل حيث ذكر دراسات (٢٠٠٤م) أن المنهج الوصفي التحليلي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حدث ما بهدف التعرف على الظاهرة التي تدرسها وتحديد الوصف الحالي والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوصف أو مدى حاجته لإحداث تغييرات جوهرية أو أساسية

#### ٢ مجتمع الدراسة وعينته

يكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام الأكاديمية بكلية الآداب للطلاب بالدرج حيث بلغ العدد الإجمالي (١٧٥) عضو هيئة تدريس (انظر السوي بكلية الآداب لبيانات بالدرج لعام ١٤٢٩هـ) هذا وقد يكون مجتمع الدراسة من عبه من الطلاب المشتبه به لأنه بسبب كبر حجم عددهم تم الاعتماد على أساليب العينة العشوائية لاختيار أعداد العينات لمساببات بالكلية باختلاف المستوى الأكاديمي، وذلك وفقاً للمعادلة المذكورة في علمه دراسات سابقه أصبحت أنه في حالة ما يكون حجم المجتمع كبيراً فإنه يمكن تحديد حجم العينة (٣٨٤) عند مستوى ثقة ٩٥٪ ودرجة معياريه ٩٦٪ درجة وانحراف معياري ٣٠٪ وخطأ معياري للعينة ٣٪ (أبو حمادة ٢٠٠٦) (إبراهيم ٢٠٠٧، Tull & Hawkins, 1993) ويجمع بيانات أكثر دقة وشمولاً

لقد اختارت الباحثة ٢٥٠ طالبة مسببه

$$n = (s^2 z^2 / (e)^2) = (196 * 0.30) / (0.03)^2 = 384$$

n حجم العينة، s الانحراف المعياري للعينة z الدرجة المعيارية عند مستوى ثقة معين، e حجم الخطأ المعياري المقبول للعينة

قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد الدراسة وعينته، ويوضح الجدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية بمشاركة في الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير القسم والدرجة العلمية الوظيفية العمالية، عند مستويات الخبرة. ويوضح الجدول رقم (٤)

و ١٧٣٪ لديهم خبرة قبل من ١٥ سنة وحتى ١٠ سنوات و ١٥٪ لديهم خبره أقل من ١٠ سنوات و ١٤٣٪ لديهم خبره أقل من ٥ سنوات

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لتوزيع خصائص أفراد الدراسة وأعضاء هيئة التدريس كما يستمر القسم الفرعي العمومية، الوظيفة، سنوات الخبرة

أعضاء هيئة التدريس		
النسبة المئوية (%)	التكرار	الطور
القسم		
٢٨	٢٩	الدراسات الإسلامية
٢٦	٧	اللغة العربية
٦٤٨	٢٣	لغة الإنجليزية
٩٠	٢	تاريخ
٣	٥	غير لل
	٢٣	المجموع
الدرجة العلمية		
		استاذ
٨٣	٢	استاذ مشارك
٦٨٩	٦٥	استاذ مساعد
٩٠	٢	محاضر
٢٨	١٧	معيد
الوظيفة		
٤٣	١	عضو هيئة تدريسه قسم في مجال التكنية
٨٨	٢٥	عضو هيئة تدريسه ومكلفه مهام تدريسه بمهام للتخصصات
٦٣٩	٨٥	عضو تدريسه فقط
عدد سنوات الخبرة		
٤٣	١	أكثر من ٥ سنوات
٥	٢	٥ سنوات أقل من
١٧٣	٢٣	سنوات أقل من ٥
٢٦	٣	أكثر من ٢
٦٩٣	٣٦	أكثر من ٢

التكرارات والنسب المئوية لعينة الطالبات موردة بعد تغيير القسم الفرعي المعدن بالتبوية العامة شملت الاستبانات التي تم الاعتماد عليها كمصدر للمعلومات (١٣٣) بس ٧٥٪ من أعضاء هيئة التدريس و (٣٦٠) بس ٨٠٪ من عينة الطالبات المختارة للدراسة، وتمثل نسبة ما تم الحصول عليه من استبانات نسبة مئوية لتفريسات التربوية

يتضح من جدول رقم (٣) أن نسبة مشاركة الأقسام الأكاديمية كانت متقاربة ٢٤٨٪ من قسم اللغة الإنجليزية ٢٢٦٪ من قسم اللغة العربية ٢١٨٪ من قسم الدراسات الإسلامية ٩٥٪ من قسم التاريخ، و ١١٣٪ من قسم الجغرافيا، كما يتضح من جدول رقم (٣) أن الدرجة العلمية تعظم أفراد الدراسة ويسية ٤٨.٩٪ أسناد مساعد و ١٩.٥٪ بدرجة محاضر و ١٢.٨٪ بدرجة معيد و ٩٪ بدرجة أستاذ مشارك و ٨.٣٪ من أفراد الدراسة بدرجة أستاذ

كما يوضح الجدول أن ٦٣.٩٪ من أعضاء هيئة التدريس مشاركون بالدراسة غير مكلفين بأي عمل إداري يخدم لأقسام و ١٨.٨٪ من أعضاء هيئة التدريس مكلفون بمهام إدارية يخدم تخصصات و ١٤.٣٪ من أعضاء هيئة التدريس يمثلون الإداره العليا للتكنية كما يتضح أيضاً أن معظم المشاركين ويسية ٢٩.٣٪ لديهم خبرة في العمل ٢٠ سنة فأكثر، في حين ٢٢.٦٪ من أفراد الدراسة لديهم خبرة في العمل تتراوح بين أقل من ٢٠ سنة وحتى ١٥ سنة

## ٣ أداة للدراسة

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة والتحقيق من  
انصدق والثبات على النحو الآتي

• مراجعة الدراسات و الأدبيات الخاصة

بموضوع الدراسة

• وضع استبانة أولية تحتوي المحاور الرئيسيه

وفقرات الدراسة

• تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة

بحرستها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة

التدريس المتخصصين من جامعة أمثك سعود بالرياض

و جامعة أمثك فيصل بالدمام والأحساء، وفي ضوء

آرائهم تم تعديل لأداة فيما يتعلق بمدى ملائمة الأسئلة

وشمولها لأهداف ومنعبرات الدراسة وتم استبعاد

العبارات التي حصلت على أقل من ٨٥٪ من موافقة

المحكمين على صلاحيتها

• تم التأكد من ثبات اختباري للاستبانة من

حلال إعادة تطبيقها على (١٥) طالبه مسجبة و (١٥)

أعضاء هيئة تدريس من كلية لأداب ليات بالدمام

وبعد مرور (٣٠) يوم على التطبيق الأول، ثم تم

حساب معامل كروبيخ ألفا فبلغ (٠.٧٩)، ويعد هذا

المقدار نالاً على الثبات

• تم التأكد من الاتساق الداخلي لعبارة

الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط كروبيخ

ألف لعينة مكونة من ٥٠ فرداً من أعضاء هيئة التدريس

وبين حدود رقم (٠.٥)، معاملات الثبات جميعها

ويوضح جدول رقم (٤) أن أحسن مشتركات

الطلقات كان من قسم الدراسات الإسلامية ٩٠٪، ثم

اللغة العربية ٢٩.٢٪ ثم التاريخ ٢٣.٦٪ وأقل المشتركات

كان من الأقسام التي تم إغلاق الانساب بهذا عدم

٤٢٦ هدسية ٤٧٪ من الجرافيا و ٢٦٪ من اللغة

الإنجليزية كما يتضح مشاركة ٢١.٩٪ من الفرقة الأولى،

٢١.٧٪ من الفرقة الثانية ١٣.٩٪ من الفرقة الثالثة،

و ١٨.٦٪ من الفرقة الرابعة، ومعادل الثانوية لأحسب

المشاركات يتراوح بين ٧٠ - ٨٠٪ وهدسية ٤٩.٢٪

جدول رقم (٤). التكرارات والنسب المئوية لتوزيع خصائص

مجموع الدراسة (الطلقات) بها مظهر القسم.

لنستوى الدراسي، معدل المقايمة العامة

الطلقات		
العدد	النسبة المئوية (%)	القسم
٥	٩	الدراسات الإسلامية
٥	٢١.٢	اللغة العربية
٧	٦	اللغة الإنجليزية
٨٥	٢٣	التاريخ
٧	٤٧	الرياضيات
٣٠		المجموع
الفرقة		
٧٩	٢١	الفرقة الأولى
٥	٧	الفرقة الثانية
٥	٣١	الفرقة الثالثة
٧	٨	الفرقة الرابعة
للمعدي بالمقايمة العامة		
٢٧	٧٥	الناجح
٧٧	٢١	الراجل
٧٧	٢١	الراجل
٧	٤٧	الراجل

والطلّاب وقد تمّ تقسيم هذا الجزء إلى خمسة أبعاد هي: العوامل المتعلّقة بشخصية وأسرة الطالبة تضمنت (١٣) فقرة، العوامل المتعلّقة بإدارة الكلية تضمنت (١٣) فقرة، العوامل المتعلّقة بهيئة التدريس تضمنت (١١) فقرة، العوامل المتعلّقة بالإرشاد الأكاديمي تضمنت (٧) فقرات، العوامل المتعلّقة بتعلّقه بالمناهج الدراسيّة تضمنت (١٠) فقرات

• الجزء الثالث: يتضمّن مسوّلاً مفتوحاً لاستطلاع مآثرات مجتمع الدراسة حول المجالات التي يمكن أن تساهم في تطوير نظام الانتساب، الموسّع بكنية لأدّاب ولم يتمّ ذكرها في الفقرات السابقة

وبالإضافة على فقرات الاستبانة طلب من مجتمع الدراسة تحديد درجة موافقتهم على العبارات التي تمثّل كل محور من محاور الدراسة وفق مقياس ريعي (موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق).

#### ٤ الأساليب لإحصائية

تمّ معالجة بيانات الاستبانات باستخدام برنامج SPSS لإحصائي باستخدام الأساليب لإحصائية لآية التكرار، النسب المئوية، المتوسطات الحثية لإجابية على سؤال الدراسة الأول، والمتوسطات الحثية والاعراضات الحثية، ومعاملات الارتباط اختياري (ت) تحسب مستخدمين ومن ثمّ اختبار ريعي بنجمانس لإجابية على سؤال الدراسة الثماني، والمتوسطات الحثية والاعراضات الحثية

أكبر من (٠.٦) فهي موجبة ودالة إحصائية حيث عند قيمها من ٠.٨٠ وحتى ٠.٩٠ وحيث أنه كلما ارتفعت قيمة هذا المعامل دل على ثبات أكبر لأداة القياس ويمكن القول إن (استبانة العوامل المؤدية إلى مسرّب الطّالبات، المتسببات من كليات البّاد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطّالبات - دراسة حالة على كلية الآداب بالدمام) تتمتع بصدق وثبات موعين ويمكن تطبيقها لأغراض الدراسة الحالية

جول رقم (٥)، معاملات ثبات أبعاد الدراسة ودلالات الإحصائية

معاملات الثبات	أبعاد الدراسة
٨.٥	الشخص الأسري
٨٩.٨	الإدري
٨٤.٩	عضو هيئة التدريس
٨.٢	الإرشاد الأكاديمي
٩	المناهج الدراسية

هذا وقد حموت استبانة الدراسة على ثلاثة

أجزاء هي

• الجزء الأول: يتضمّن بيانات عن أفراد الدراسة وقد تمّ تقسيم العرجه الحثية الوعية الحثية وعدد سموات الخيرة حيث يخص عضو هيئة التدريس وتعير القسم والفرقة ومعدّل الثانوية العامة ومن يخص الطّالبة

• الجزء الثاني: يتضمّن ٥٢ فقرة تمثّل العوامل المؤدية إلى مسرّب الطّالبات، المتسببات من كنية الآداب نسات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

## التدريس والطالبات؟

للإجابة على سؤال الدراسة الأول قامت الباحثة بإيجاد التكرارات والنسب مئوية والمتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ومن ثم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة مرتب من مرتبة من المتوسط الأعلى إلى المتوسط الأدنى وتم عرض استجابات أفراد الدراسة مصفحة حسب مجموعة أعضاء هيئة التدريس ومجموعة الطالبات

## مجموعة أعضاء هيئة التدريس

١. تأثير عوامل اليمد الشخصي والأسري للطالبة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات في كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أعضاء هيئة التدريس موافقون على جميع العوامل المتعلقة بشخصية الطالبة ومتوسطات أعلى من العوامل المتعلقة بأسرة الطالبة حيث كان هناك فقرتان درجة الموافقة عندهم كبيره وهم عدم اذاكرة بجدية بمتوسط حسابي ٣.٤٤، والتحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها بمتوسط حسابي ٣.٢٩ كما يشير جدول رقم موافقة أعضاء هيئة التدريس على فقرات بدرجة متوسطة وهم عدم مواصلة الطالبة دراستها الجامعية حسب نظام الانظام، الشعور بعدم صيحات الوظيفة بعد التخرج تخوف الطالبة من الرسوب في الامتحان (٣.١٩ - ٣.٥٣). هذا ويشير الجدول أيضا إلى موافقه

ومصاحبات الارتباط واختير تحليل التباين الأحادي (one - way ANOVA) (١٦) ومن ثم اختبار شيميه للإجابة على سؤال الدراسة الثالث (جواب ٢٠٠٨) حيث تم إعطاء لإجابة «موافق بدرجة كبيره» أربع درجات، و لإجابة «موافق بدرجة متوسطة» ثلاث درجات، و لإجابة «موافق بدرجة متوسطة» ثلاث درجات، و لإجابة «غير موافق» درجة واحدة فقط وقد تم حساب امدى معرفة طوب كل فئة من العاص الأربع بعماس، و الجدول رقم (٦) يوضح المقياس المستخدم وفق لإجابات أفراد الدراسة و لأوزان النكمية المقابلة له ومقياس الحكم على درجه موافقه

جدول رقم (٦)، المقياس الذي استخدمته الباحثة لمعرفة آراء الاستجابات في المبررات الواردة في الاستبانة

المتوسط الحسابي	على الوظيفة
٣٢	موافق بدرجة كبير
٢٧.٥	موافق بدرجة متوسطة
٢٥	موافق بدرجة صغيرة
٢٠	غير موافق

## رابعاً: نتائج الدراسة وتفسيرها

حاولت الدراسة حصة أسئلة وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها تبعاً لأسئلة الدراسة

إجابة سؤال الأول ما عوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للباب بالعدم من وجهة نظر أعضاء هيئة

صعبة تبعض الفصحات وهي: ضعف البوعي لدى الأسرة بأهمية التعميم، تعدد مشكلات الأسرة، ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة الطالبية، عدم اهتمام الأسرة بتعميم الطالبة، عدم توفر المواصلات

لطلابه عند رعايتهم، مراجعته الكنية، ضعف المستوى العملي للأسرة، تعدد مشكلات الأسرة، ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة الطالبية، عدم اهتمام الأسرة بتعميم الطالبة، عدم توفر المواصلات

جول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل البعد الشخصي للأسرة لطلابه على تسويق من الكلية

عوامل البعد الشخصي للأسرة لطلابه	مواضع		مواضع		مواضع		مواضع		المتوسط الحسابي	الدرجة
	ن	%	ن	ب	ن	ب	ن	ب		
عدم التوافق بينه	٨	٤٧	٣	٢٧	٧	٥٣	٥	٧٥	٣٤٤	كبيرة
١- التوافق لطلابه ضعيف لا يتناسب مع عيونه	٧٥	٤٥٦	٣	٢٧	٥	٧٥	٣	٢٧	٣٦٩	كبيرة
٢- عدم مواصلة لطلابه دراستها الجامعية حسب نظام الانتظام	٥	٣٧٦	٦٤	٤٨٥	٤	٥	٥	٣٨	٣٠٩	متوسطة
٣- الشعور بعدم صدق الوظيف بعد التخرج من الكلية	٢	٣٠٦	٣	٢٢٣	٢	٢٨	٢	٢٨	٩٨	متوسطة
٤- ظروف الطالبه المادية والاجتماعية	٣٨	٢٧٦	٢	٣	٣٨	٢٨	٥	٣	٢٧٧	متوسطة
٥- ضعف الوعي لدى أسرة الطالب بأهمية التعميم	٢٩	٢٠٨	٣٧	٢٧٨	١٣	٣٧٣	٧٤	٨	٢٥٣	متوسطة
٦- وجود التوافق بين الدراسة والعمل خارج الكلية	٧٣	٧٣	١	٧	١٧	١٥٣	٢٢	٧٣	٤٧	متوسطة
٧- عدم مشكلات أسرة الطالب	٧	٢٨	٤	٣١	٥٨	٤٣٩	٥	٣	٩٤٦	متوسطة
٨- ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة	٥	٣٧	٣٧	٢٧٨	٤٣	٣٢٣	٣٦	٢٧	٢٣٧	متوسطة
٩- عدم اهتمام الأسرة بتعميم الطالبة	٣	٩٨	٦	٢٢٨	٤	٣	٣٥	٢٣	٩٩٧	متوسطة
١٠- عدم توفر المواصلات للطالب عند رعايته من جهة الكلية	٩	٣	٣٧	٢٧٨	٣٢	٢٢	٢٥	٣٧٨	٢٢٣	متوسطة
١١- ضعف مستوى التعميم لأفراد أسرة الطالب	٤	٩٣	٤	٣	١	٢	٣٩	٢٤٣	٩	متوسطة
١٢- غير حجم أفراد أسرة الطالب	٩	٨	٧	٢٢٣	٤٤	٣١٩	٥	٢٧١	٩٩	متوسطة

٢ تأثير عوامل البعد الإداري على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

ويشير الجدول رقم (٨) إلى استجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية تجاه تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أن أغلب العوامل حصلت على موافقات بفرجه كبيره - عدم توفر التخصصات الحديثة بالكلية - مناسبة مستوى العمل - عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات بالكلية مع إمكانيات الكلية البشرية والمادية.

عدم معرفة الطالبات بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية  
تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات، عدم وجود استجابة بين مستوى الطالبات العلمي ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية،  
وجميعها بموسم حسابي امد من ٣٢٦ - ٣٥٩،  
بينما كانت استجاباتهم للعوامل (٦ - ١٢) في تأثيرها لتسرب بفرجه متوسطه امتد من (٢٥٦ - ٢٩٩)، في حين أنهم لم يمس إلى تأثير عامل ضعف مؤهلات وخبرات الموظفات الإداريات من جهة حاجات الطالبات

جدول رقم (٨). الفكرارات والعصب المؤوية والموسطات الحساويه لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات من الكلية

عوامل البعد الإداري	مؤايق		مؤايق		مؤايق		مؤايق		درجه	نقوسط	درجه
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨			
عدم توفر التخصصات الحديثة بالكلية	٩٤	٧٧	٢٧	٣٢	٨	٦			٣	٣٥٩	كبير
عدم تناسب عدد الطالبات للقبولات بالكلية مع إمكانيات الكلية البشرية والمادية	٩٢	٦٩٧	١٣	٧٣	٥	٣			٣	٣٥٣	كبير
عدم معرفة الطالبات بالبرامج التعليمية بالكلية والتسجيل بالكلية	٥	٢٩	١٦	٤٣٦	٢	٥٨			٣	٩٨	كبير
تواضع أعداد الموظفات الإداريات من جهة حاجات الطالبات المنتسبات	٦	٤٥٩	٢٢	٢٦	٩	٤٢			٨	٢٥	كبير
تواضع استجابة بين مستوى الطالبات العلمي ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية	٦٤	٤٨	٤٧	٢٥٣	٥	٣			٧	٥٣	كبير
تواضع استجابة بين مستوى الطالبات العلمي ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية	٤٧	٢٥٣	٤٦	٣٤	٣	٢٩			٩	٦٨	متوسطة
عدم وعي الطالبات بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية	٤	٣٨	٢	٣	٣٤	٢٥			٢	٢٨	متوسطة
عدم وعي الطالبات بالبرامج التعليمية بالكلية	٣٦	٢٧	٤٣	٣٢٣	٣٥	٢٣			٩	٣	متوسطة



تابع جدول رقم (٨)

عوامل الحد الإداري	موافق		موافق		موافق		موافق		الدرجة
	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	
٩. قلة التجهيزات للكلية بالكثيره حتى تومي الوقت الإداريات أعماله ينفذه	٢	٣	٤	٣	٣	٣	٣	٣	متوسطه
عزم سرف. ليس بالكلية يوضح للطلاب نصائح إسماء أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية الثلاثي يتعامل معهم	٤	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	متوسطه
عدم إدراك الوقتيات الإداريات عزوبانيي عدم الطلبة نسبة	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	متوسطه
١٠. عدم قدرته في تطبيق الطلبة الكلية	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	متوسطه
١١. ضعف مخرجات بحوثات الوقتيات الإداريات في وجه حاجات كليات للثبوت	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	متوسطه

بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وبينها مباشرة عدم تقديم الكلية حوافز لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية لخدمة مناسبات بمتوسط حسابي (٣.٣٣) ثم عدم كفاية المخصصات لتشرح محتويات المقررات الدراسية بمتوسط حسابي (٢.٨٧)

كما يوضح جدول رقم (٩) أن درجة موافقه أعضاء هيئة التدريس في باقي العوامل المتعلقة بمعضو هيئة التدريس كسبب في تسرب الطلاب المتسبب من الكلية بمتوسط حسابي يساوي (١.٩٧) و (٢.٤٧).

جدول رقم ٩ المتكررات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة موافقه على تأثير عوامل بعد

عوامل بعد حظر هيئة التدريس	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة		موافق بدرجة		موافق بدرجة		الدرجة
	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	
كثيرة انخفاض الطالبات في الخدمة المدرسية هذا من فروع استبداد الطالبات من صيرت الإبتدائية	٩	٦٧٧	٦	٩	٦	٩	٦	٩	كبيرة

تابع جدول رقم (٩)

عوامل بعد هيئة التدريس	مؤاخذ بل درجة كفاءة		مؤاخذ بل درجة متوسطة		مؤاخذ بل درجة ضعيفة		غير مؤاخذ		المتوسط الحسابي	درجة المؤاخذة
	ت	١	ت	٢	ت	٣	ت	٤		
١- عدم تقديم الكيفية مؤاخذ عليه لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإيجابية	٧٩	٢٩٤	٢	٥٨	٥	٣	٧	٢٨	٣٢٣	متوسطة
٢- عدم شفاية اهتمامات تشريح محترفات المقررات الدراسية	٥٦	٤٠٦	٣٤	٢٥	٧	٢٨	٢٧	٢٠٣	٢٨٧	متوسطة
٣- عدم تقبل معلم عقبات هيئة التدريس لتقديم الدراسة بالإنترنت	٣	٢٣٣	٣٩	٢٤٣	٤	٨	٢٩	٢٩٠	٢٤٧	محددة
٤- صعوبة إتصال الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس لاجتماع على سلاتهم العليا	٢٥	٨٨	٢٨	٣٠	٤٧	٦٥	٣٨	١٣٦	٢٤٥	محددة
٥- قللة التفاعل بين بعضهم البعض هيئة التدريس مع غير الأكاديمي بالكلية	٣٧	٢٢٨	٧٩	٢٠٨	٣٦	٧٧	٤٥	٢٦٣	٢٤٥	محددة
٦- عدم استخدام بعضهم أعضاء هيئة التدريس لفرصة تدريبية منظمة	٧٦	٩٥	٣٧	٧٧	٩٦	٩٥	٤٣	٢٢٣	٧٤	محددة
٧- عدم إفراد بعضهم أعضاء هيئة التدريس بالبحث في كيفية العمل	٤	٣	٣٧	٢٢٨	٦	٢٤٦	٣٥	٢٦٣	٢٦٧	محددة
٨- صعوبة مشاركة الامتحانات والمسابقات	٥	٢	٢٩	٢٠٨	٣٤	٢٥	٣٥	٤	٢٠٣	محددة
٩- عدم إفراد بعضهم أعضاء هيئة التدريس عند تعاملهم مع الطالبات المنتسبات	٢	٥	٢	٥	٣٥	٢٠٣	٣٥	٣	٢	محددة
١٠- عدم جدولة بعضهم أعضاء هيئة التدريس بتأدية واجباتهم لهن	٥	٢	٢٤	٧٣	٣٨	٢٩	٣٧	٢٩	٩٧	محددة

## ٤- تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على

ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ويشير جدول رقم (١٠) إلى تصورات أعضاء

هيئة التدريس تجاه عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي تجاه ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه

يتضح أن مؤاخذتهم كانت متوسطة في العوامل الآتية عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدين الأكاديميين، عدم إرشاد الطالبات المنتسبات أكاديمي فور التحاقهن بالكلية، عدم كفاية الممارسات الإرشادية الحالية مع الطالبات لوضع أنظمة ووسائل الدراسة بالكلية يتم توسط حسابي يتراوح بين (٢٧٣ - ٣١٧)

كما يوصح الحدوث أدباء أن مواقفهم أعضاء هيئة تدريسي على باقي عوامل بعد لإرشاد الأكاديمي كانت

جدول رقم ١٠ - العكارات والنسب المئوية والمتوسطات حسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة انخراطهم على تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على تسرب الطالبات من الكلية

عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي	مؤثرات كبرى		مؤثرات متوسطة		مؤثرات صغيرة		مؤثرات		المتوسط الحسابي	درجة الارتباط
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن		
عدم تناسب عماد الطاقم مع عماد لقرنيات الأكاديميات	٧٢	٥٤	٢٥	١٨٨	٢٢	١٦٥	١٤	٦١٥	٣١٧	متوسطة
١ عدم ريادة الطالبات لشبكات أكاديمي مؤثر لتحالفي تكليته	٦	٤	٣	٢٢٦	٢٢	٧٣	٢	٥	٢١٨	متوسطة
٢ لا تحكي للطاقم الإرشادي عليه مع الطالبات لتوصيح أنفسهن وتوابع للتدريس بالكلية	٥	٣٣٨	٣١	٢٨٦	٩	٣	٤	٢٢٣	٢٧٣	متوسطة
٣ عدم توفر المبادرات الأكاديميات مع عضو هيئة التدريس لتدليل التعميمات التي توجب الطالبات	٣	٧٢٦	٤٧	٣٥٣	٢٥	٨٨	٣١	٧٣٣	٢٥٧	متوسطة
٤ عدم إتمام المؤسسة الأكاديمية بمؤثراتها الإرشادية	٧٦	١٤	٣١	٢٣٣	٣١	٢٩٣	٢٧	٢٧١	٢٧٥	متوسطة
٥ عدم التزام عماد الأكاديمي بالبعثات المكتبية للحد من مخاطر التدريس	٥	٧	٧٥	٨٨	٢٦	٧٤٣	٥٧	٣٦	٩	متوسطة
٦ قلة اهتمام أعضاء الأكاديمية بالتدريس بالكلية	٤	٥	٧٧	٧٣	٢٦	٧٧	٥٥	٤٤		متوسطة

نظر الأعضاء كات كالاتي بعد المنهج اندراسية عن متطلبات سوق العمل بمتوسط ٣١٥٠ كثره لقرارات الدراسية التي تدرسه الطالبات في الفصل الدراسي بحدود (٣٠٦)، وديها عدم مساهمة المنهج في تطوير مهارات البحث والاستقصاء بمتاليته بحدود (٢٠٩٩) ثم قدم المنهج المقصود وتأخر إجراءات تطويره بمتوسط (٢٧٤٤) كما يتضح من الحدوث الثاني مواصلة

٥ تأثير عوامل بعد المنهج لدراسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المتخصصات عن كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ويشير جدول رقم (١١) إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير عوامل بعد المنهج لدراسية على تسرب الطالبات المتخصصات من الكلية ومنه يتضح أن ترتيب أهميته تأثير تلك العوامل من وجهة

الأعضاء على باقي العواصم بدرجته صعيقة لتراوح بين (٢٠٠ - ٢٤٤)، في حين لم يواحي مجتسح اندامه على اختيار عدم التزاد أعضاء هيئة التدريس بمحتويات

الحقية الدراسية في سبعة الامتحانات بموسم (١٩٧٠) كأحد عواصم بعد اضاهج الدراسية مؤثرة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات بسبب من الكلية

للعطالة على ارتفاع نسبة تسرب الطلاب، مسببات من الكلية مرتبة تازليا وفق المتوسط الحسابي، ومنه تصبح موافقتهم باختلاف درجاتهم على تلك العوامل، فكانت مواضع العداوات بدرجه كبيرة على عامل خوف الطالب من الرسوب في الاختبار بموسط (٣٤)، في حين احتلت العوامل الآتية المراتب الأولى من وجهه نظر الطالبات. عدم مواضعه العطالة برأسه حسب نظام الانتظام بموسط (٣١٦)، التحصيل الطالبية بتخصص لا يتناسب مع رغبتهم بموسط (٣١٨) عدم إنداكه بجدية بموسط (٢٩٥) الشحور بعدم صيغته الوظيفية بعدم التحصيل من الكمية بموسط (٢٨١)، عدم سواغر أبو صلات للطالبة عدم رغبتهم مراجعته الكمية بموسط (٢٦٢) ولم تحوّل الطالبات أهمه كبيرة لعوامل (٧-١٣)

جدول رقم ٩٣: الفكورات والنسب المخرجه والمتوسطات الحسابية لامتحانات الطلاب نحو درجه ألم افقه عساه تألور هرامس أهمه الشخصي، الأمرى للطالبة على تسري من الكلية

عوامل البند الشخصي، الأمرى للطالبة	مواضع بدرجه كبيرة		مواضع بدرجه متوسطة		مواضع بدرجه بسيطة		عوامل مواضع		متوسط حسابي	درجه انوالده
	ت	ز	ت	ز	ت	ز	ت	ز		
تخوف الطالب من الرسوب في الاختبارات	٢٩٤	٠٧٨	٥٣	١٧	٢٩	٣	٣٣	١٢	٣١	كبير
١ عدم مواضعه للطالبة دراسه اخصيه حسب نظام الانتظام	٢٣	٥٩٦	٥٦	١١	٢	٥٨	٧٢	٢	٣	متوسطة
٣ التوافق العاطف بينهم لا يتناسب مع رغبتهم	٩٥	٢٥٥	٦٩	١٢	٢٦	٤٦	٧	٩	٣٨	متوسطة
٤ عدم للمذكر بخصيه	٧٧	٢٩٦	٩	١	٢٨	٣٣	٦٣	٢٣	٢٩٥	متوسطة
٥ الشحور بعدم صيغته الوظيفية بعدم التخرج من الكلية	٣٧	٣٨	٥	٣١	٧	٣٣٦	٥	٤٢	٢٨	متوسطة
عدم سواغر أبو صلات للطالبة عدم رغبتهم من جهة الكلية	٩٩	٧٧٥	٣٣	٣٣	٧٣	٣٥	٥	٣	٧٦٩	متوسطة
٧ عدم متكلا سره الطالبة	٤٣	٩	٦٩	٥	٤٣٣	٩	٣٦٧	٣٦٧	٢٢	صغيرة
٨ عدم الوحي لدى امس الطالب بأهميه التعليم	٥	٣٩	٥	٣٩	٣٨	٣٨٣	٣٣	٣٣	٢٧	صغيرة
٩ عدم استوى لاقصادي الأمرى الطالبة	٤٨	٣٣	٦٦	٧٢	٣٦	٣٧٣	٣٧	٣٧	٢٩	صغيرة
١٠ عدم التصرف في قدره العمل مخرج الكلية	٧٣	٢٣	٥٩	٢	٢٦	٢٨	٣	٥٥	٢	صغيرة
كبر حجمه أو الأمرى الطالبة	٤٣	٩	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦٣	٤	٣٨٩	٩٨	صغيرة
١١ عدم اهتمام الأمرى بتعليم الطالبة	٤٢	٧	٣٩	٩	٣٩	٣٧٦	٤٣	٣٩٧	٩٧	صغيرة

تابع جدول رقم (١٣)

عوامل البعد التعليمي (الأدري) للطالبة	مؤاقل		مؤاقل		مؤاقل		مؤاقل		المتوسط الحسابي	درجة المراقبة
	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ		
٣ - عدم المستوى التعليمي لأفراد أسر الطالبة	٢٦	٧٢	٥٠	٢	٣٦	٢٧	٢٨	٨٩		جميعه

٢ - تأثير عوامل البعد الإداري على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية لاداب من وجهة نظر الطالبات

تشير بيانات جدول رقم (١٣) إلى استجابات الطالبات بالكيفية تجاه تأثير عوامل البعد الإداري نحو ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أنهى يوافق بدرجة كبيرة على العوامل لأنية عدم توفر التخصصات الحديثة بالكيفية المناسبة لسوق العمل بموسط (٣٧٦) بما على المورد على استمرارية المنتسبات عبر شبكة الانترنت بموسط (٣٥٥) لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات بحسبات بموسط (٣٥٤) عدم وصوح أنظمة ولوائح الكلية بتطالبات المنتسبات بموسط ٤٤٥، عدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية

بمتوسط (٣٣٢)، عدم معرفته الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكيفية بموسط (٣٢٦) وكانت موافقته بدرجة صغيرة لحاصلي معصف مسؤوليات وخبرات الموظفين الإداريات ورقمه التجهيزات الحكيمة، فيصحح أن هناك اتفاقاً بين لأعضاء والطالبات على عدم تأثير عديد العاملين بدرجة كبيرة على التسرب كما ينصح من الجدول موافقه الطالبات بدرجات موسطة على تأثير العوامل الأخرى حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢١٦ - ٣٢٣). ومن الجدير بالذكر أن مجموعتي لأعضاء والطالبات اتفقت على تأثير عاملي عدم مواءم التخصصات الحديثة المناسبة لسوق العمل وعدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية بدرجة كبيرة

جدول رقم (١٣) - الفكرات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاسعجابات الطالبات نحو درجة موافقه على تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات من الكلية

البعد الإداري	مؤاقل بدرجة كبيرة		مؤاقل بدرجة موسطة		مؤاقل بدرجة صغيرة		غير مؤاقل		المتوسط الحسابي	درجة المراقبة
	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ		
عدم توفر التخصصات الحديثة لكلية لتأسيه لسوق العمل	٣٥٥	٨٣.٣	٣٤	٩.٤	٣	٣٢	١٣	٣٦	٣٧٣	جميعه

تابع جدول رقم (١٣).

الحد الإداري	مؤاقي بدرجة كثيرة	مؤاقي بدرجة متوسطة	مؤاقي بدرجة ضعيفة	غير مؤاقي	المتوسط الحسابي	درجة المؤاقي
	أ	ب	ج	د	هـ	و
١. باطل الرد على ملاحظات الطلبة. انتقبت غير مبكراً للإشراف	٧٥.٨	٣٦	٨.٩	٣٣	١٤	٦٢
٢. نقص انتماء الكلية لحياة الإحباب حيث سارلات الطالبات لتتبع	٦٣	٦	٦٩	٤٧	٧٥	٨٣
٣. عدم وضوح أنظمة ونظام الكلية للحديث للطلاب	٧٣.٨	٦٦	٨.٩	٧٥	٩٧	٥.٨
٤. عدم الرد في تعيين أعضاء الكلية	٧٤.٩	٦٩	٧.٥	٣٨	٣٥	٩٧
٥. عدم معرفه الطالبات بأنظمة القبول والترتيب بالكلية	٥٥.٧	٩٣	٢٥.٨	٣٨	٣٢	٨.٩
٦. مواضيع أحد الموظفين الإداريين في جهة خارجة الطالبات لتتبع	٥٩.٧	٦٤	٧.٨	٣	٨	٣.٩
٧. عدم تناسب عدد الطالبات بالكلية بالكلية مع إمكانيات الكلية لتتبع	٦٣	٥٩	٦.٤	٢٨	٧.٨	٥.٣
٨. لا يوجد استجابة من مخرى الطالبات العلمية ومطالبتهم بالبرامج التعليمية الكلية	٥٦	٧	٩.٤	٢.٢	٧	٤.٤
٩. عدم توفر دبر بالكلية يوم للطالبات لتتبع أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية الذي يتعامل معهم	٥٥	٢	٧	٢	٧	٢
١٠. عدم إدراك الموظفين الإداريين مؤاقيهم تجاه الطالبات لتتبع	٣٩.٦	٩	٣.٦	٣٣	٩.٩	٣.٦
١١. ضعف مؤاقيهم وضيق في مؤاقيهم الإداريين في جهة حاجات الطالبات للتتبع	٩٢	٥.٨	٦	٥.٢	٢.٢	٣
١٢. تلك التجهيزات الكلية بالكلية حتى تؤدي المؤاقي الإداريين عماليهم	٢٣.٩	٥.٥	٢.٣	٩	٣.٦	٧.٤

الطالبات تجاه تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية  
على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات من الكلية  
ومنه يتضح أن ندرج مواصلة الطالبات على أغلب  
المواضع المتعلقة ببعده عضو هيئة التدريس و اعتبارها

٣. تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية على  
ارتفاع نسبة تسرب الطالبات من كلية الآداب من  
وجهة نظر الطالبات  
تفسير بيانات جدول رقم (١٤) إلى استنتاجات

دات تأثير كبير على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات وذلك  
بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢٤٠ - ٣٦٣) في حين  
كانت موافقتهن بدرجه متوسطه على تأثير العاملين  
الآنيين عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس ثنائية  
واجباتهم بحيه بموسط (٣٠٦) ، وعدم فديم الكليه  
خوافر لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية  
على تسربهن  
ومن جدير بالذكر أن مجموعي الطالبات  
والأعضاء اتفقت بدرجه كبيره لضعف على تأثير عامر  
كثرة أعداد الطالبات في الشعبه الدراسيه مما يقلل من  
فرص استمادة الطالبات من خبرات الأساتذه وبالتالي  
على تسربهن

جدول رقم (١٤) : التكررات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد عضو

هيئة التدريس على تسرب الطالبات من الكليه

عوامل بعد عضو هيئة التدريس	موافق		موافق		موافق		موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن		
١- صعوبة مواصلة الطالبات عمل بعض هيئة التدريس نظريه على سلاتهن العقيد	٢٦	٧٢٤	٤٣	١٠٩	٧	٤٧	٣٨	١٠٦	٣٦٣	دع
٢- صعوبة متكا الامتحانات اساليب التفريم	٩٤٨	٦٨٩	٤	٧٨	١	٤٤	٣	٨٦	٣٥٨	دع
٣- عدم كفاية الفهم ان تشرح محاضرات المقرر الدراسيه	٢٧٨	٧٧٦	٣٦	٨٩	٧	٧	٣٣	٩٢	٣٥	كبيره
٤- عدم استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس لفرص تدريسيه عظمه	٧٣٨	٩٦	٥٧	٤٨	٧٩	٨	٣٤	٩٧	٣٠٦	كثير
٥- عدم تبا بعض أعضاء هيئة التدريس نظام الدراسة بالانساب	٢٧	٦٨٦	٥٤	٥	٧	٧	٤		٣٤٦	كبيره
٦- كثرة أعداد الطالبات في اشعبه الدراسه جذب من فرهم استفاد طالبات من خبرات الأساتذه	٣٣٢	٦٤٤	٣٧	٣	٤٤	٢٥	٩٥	٢٥	٣٢٩	كثير
٧- عدم عدالة بعض أعضاء هيئة التدريس عند تعاملهم مع الطالبات بحسب	٧٣٦	٦٤٦	٤	٤	٧٨	٧٨	٥٤	٥	٣٢٨	كثير
٨- عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بواجباتهم التدريسيه	١٢٥	٦٤٥	٤٩	٣	٤	٢٢	٤٦	٧	٣٢٧	كبيره
٩- قلله التواصل بين بعض أعضاء هيئة التدريس مع أفراد الأكايمي بالكلية	٢٧٣	٦٠٩	٤٩	٣٦	٤	٢٧	٤٣	٩	٣٢٦	دع
١٠- عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس بتأدية واجباتهم التدريسيه	٨٩	٥٢٥		٦٩	٥	٣٩	٥٩	٦	٣٠٦	متوسطه



تابع جدول رقم (١٦).

درجة الترافق	المتوسط الحسابي	مواقع		مواقع		مواقع		مواقع		عوامل بدء حضور لقوة التدريس
		ب	ا	ب	ا	ب	ا	ب	ا	
متوسطة	٢٤٦	١٩.٢	٦٩	٢٦.٩	٦٦	١١.٨	٣٩	٣٣.٩	٨٣	عدم تقديم الكنية حوافز معينة لاعتفاء هيئة التدريس تجاه جهودهم الإشرافية

اختلاف درجة الموافقة فكانت أكثر العوامل تأثيراً من وجهة نظر الطالب عدم كفاية التفاهات الإرشادية الحالية مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية بموسم (٣٦٦) عدم إرشاد الطالبات بمسببات أكاديمي فور انعاقهن بالكلية بموسم (٣٣٧)، وعدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشحات لأكاديميات بموسم (٣٣٤)

٤. تأثير جوانب بدء لإرشاد الأكاديمي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات وتشير بيانات جدول (١٥) إلى تصورات الطالبات تجاه مدى تأثير عوامل بدء الإرشاد الأكاديمي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات انسياب من الكلية ومنه يتضح مؤامرات الطالبات على جميع العوامل مع

جدول رقم (١٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بدء الإرشاد الأكاديمي على تسرب الطالبات من الكلية.

درجة الترافق	المتوسط الحسابي	مواقع		مواقع		مواقع		مواقع		عوامل بدء الإرشاد الأكاديمي
		ب	ا	ب	ا	ب	ا	ب	ا	
كبيرة	٣١٦	٧.٧	١٦	٤.٢	٣٣	٤	٥٠.٧	٧٠.٧	٢٥.٨	لا تكفي التفاهات الإرشادية الحالية مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية
كبيرة	٣٣٧	٨.٣	٣	٧	٤٢	٤.٤	٥٢	٥	٢٣.٦	عدم إرشاد الطالبات بمسببات أكاديمي فور انعاقهن بالكلية
كبيرة	٣٣٤	٨	٣٩	٩	٤٤	٧.٥	٦٣	٦٣	٢٤.٤	عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشحات لأكاديميات
متوسطة	٢٩٧	٩.٧	٧٨	٧	٩٢	٣.٩	٥	٥٢.٥	٨.٩	عدم التزام الدراسة بالكلية بالمواعيد مكتوبة الجهد بها بالابتداء الطالبات
متوسطة	٢٩٥	٤.٧	٥٣	٨	٣٠	٤.٣	٥٧	٣٣	٣٣	عدم توافق المرشحات الأكاديميات مع حضور هيئة التدريس لتأمين الصفوف التي يوجد بها الطالبات

تابع جدول رقم (١٥)

عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي	مؤاقل		مؤاقل		مؤاقل		مؤاقل		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ		
٦. قلة اعتماد الرصد الأكاديمي للأستاذ بالطالب	٧٣	٢٣	٤٤	٢٢	٥٨	٤٣.٨	٨٥	٦٣.٦	٢٢٩	متوسطة
٧. عدم إلمام الأستاذ الأكاديمي بمؤاقلها الإرشادية	٦	٧	٢٣	٤٧	٧٢	٤٧.٨	٧٥	٦.٨	٢٢٧	متوسطة

### ٥. تأثير عوامل بعد المنهج الدراسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات

تتبع بيانات الجدول رقم (١٦) إلى تصورات الطالبات تجاه مدى تأثير عوامل بعد المنهج الدراسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية ومنه يتضح موافقتهن بدرجة كبيرة على العوامل لآتيه بمتوسط يراوح بين (٣٣٧ - ٣٧٧) طوب المنهج الدراسي وعدم ملامته مع الوقت المخصص لآخر استلام الحقيبة الدراسية لمتسبات، صعوبة المنهج الدراسي، بعد المنهج الدراسي عن متطلبات سوق

العمل، كثرة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في الفصل الدراسي، صعوبة التوصل للمراجع المذكورة في الحقيبة الدراسية كما يوضح الجدول أدناه موافقة الطالبات على باقي العوامل المرتبطة بعد المنهج الدراسي بدرجات متفاوتة استراوح بين (٢٢٤ - ٣٢٥). ويلاحظ أن أكبر فرق في استجابة الطالبات والأعضاء كان في تأثير العوامل لآتيه عن المنهج الدراسي، بآخر استلام الحقيبة الدراسية، صعوبة المنهج الدراسي، حيث كانت موافقة الطالبات بدرجة كبيرة عليها مما كانت موافقة الأعضاء بدرجة صغيرة

جدول رقم (١٦)، التفكير والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة موافقة على تأثير عوامل بعد المنهج الدراسي على تسرب الطالبات من الكلية

عوامل بعد المنهج الدراسي	مؤاقل		مؤاقل		مؤاقل		مؤاقل		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ		
طوب المنهج الدراسي وعدم ملامته مع الوقت المخصص للفصل الدراسي	٧٨٦	٧١٤	٤	٣٩	٨	٥	٣٧٧	٣٧٧	٣٧٧	كبيرة
٦. بآخر استلام الحقيبة الدراسية للمنتسبات	٩٧٩	٧٧٥	٨	٢٩	٢٨	٧٨	٢	٦٧	٣٥٦	كبيرة

تابع جدول رقم ١٦،

عوامل هذه المناهج الدراسية	مؤاخذ		مؤاخذ		مؤاخذ		مؤاخذ		الدرجة
	ب	ت	ب	ت	ب	ت	ب	ت	
٣. عمومية المنهج الدراسي	٢٣	٤٦٢	٧٨	٢٧	٣	٨٦	٧٠	٥٦	٣٢٤
٤. بعد المنهج الدراسي عن متطلبات سوق العمل.	١٥	٩١٧	٤٧	٧	٧٩	٨	٧٧	٩٧	٣٢
٥. كثرة مؤاخذات المنهج التي يدرسها الطالب في الفصل الدراسي	٨٨	٥٢٢	٢٩	٣٨٦	٧	٤٧	٦	٤٤	٣٣٩
٦. عمومية المنهج الذي يدرسها الطالب	٩٢٤	٦٧	٥٧	٥٨	٣	٨٣	٥	٤٢	٣٧٥
٧. تكرار اشياء الدراسة وما يحويه من مواضيع	١٦	٥٦	٧	٩٧	٣	٩٤	٥٢		٣٨
٨. عدم اشياء القواعد والنحو في المنهج	٣٦	٨٤	٥	٢	٥٨	٢	٤	٧	٣٢
٩. لا يساهم المنهج في تطوير مهارات البحث والاستقصاء للطلاب	٦	٢٩٤	٦٦	٤٦	٤٤	٢٢	٤٤	٢٢	٢٩٣
١٠. عدم التزام عملاء هيئة التدريس بحلول ما يخصها من المراسم في أسئلة الامتحان	٨٨	٢٤٤	٢٣	٩٢	٤		٩٥	٥٦	٢٢

أعلى متوسط حسابي لاستجابات المجموعتين في البعد الإداري ٣٥٩، بالأخص ٣٧٣ للطالبات، وجاءت بنت متوافق مع دراسة كل من (أبو حمادة ٢٠٠٦) (مبارك، الحباري، كمي، ٢٠٠٠) (بياتي، كورب، وآخرون، ٢٠٠٨) التي وصفت أن عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب من قبل الطلاب والتي لا تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم بعد من أكبر العوامل تأثير على الترسب والتسرب. ولذلك تبين مسألة التخصص الحالية في حاجة ماسة إلى مراجعته جذرية حتى لا تبقى عائق أمام بناء الطالبات

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفق تسوان الأول كالآتي

— التخصصات المتوافرة في كلية الآداب للبنات بالتمام بخلاف الراهن لا تؤول بسوى العمل، وربما هي وسيلة فقط لإرضاء تخصصات المجتمع عند التوسع في الميول. وبدعم ذلك وجود رجماع بين أعضاء هيئة التدريس والطلبات بأن عدم مواكبة التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل هو أكثر عوامل البعد الإداري تأثيراً على التسرب حيث يوصح جدول رقم (٨) ورقم (١٣) أنه حصل على

في الكلية وحصولهن على الدرجة العلمية المطلوبة

- زيادة كثافة الطالبات على الحمل المناسب  
احتل المراتب الأولى بالنظر إلى كونه سبباً في ارتفاع نسبة التسرب بالكلية. فكانت موافقة استجابات مشاركات بدرجة كبيرة بعامل عدم تناسب أعداد الطالبات بالمسؤوليات بالكليه مع الإمكانيات البشرية والمادية بموسط حسابي (٣٥٣) وكذلك عوامل تواضع أعداد الوظائف لإداريات هو جهة حاجات الطالبات بمسلمات (٣٢٧) كما هو موضح في جدول رقم (٨) كما يوضح جدول رقم (٩) حصول عامل قلة استمارة الطالبات من خيرات الأساتذة بسبب كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية على مربية الأولى في العوامل المتعلقة بعهد الأستاذ، وكذلك حصول عامل عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشحات الأكاديميات على مربية الأولى في عهد الإرشاد الأكاديمي كما في جدول رقم (١٠) وجاء هذا متوافق مع دراسة (أبو حمادة، ٢٠١٦) الذي أكد ضرورة الالتزام بالطاعة الاستيعابية لكل كلية لمنع تكديس القاعات الدراسية حتى تمكن تقديم خدمات تعليمية مناسبة للطلبات، حيث وضح بجمع دراسته أن زياده كثافة الطالبات يعكس ما يشعره الأساتذة من معاناة تعكس على أدائهم وبالتالي ضعف لاستمارة من جهودهم وما ينزب عليه من ارتفاع في معدل الرسوب والتسرب

- وجود اتفاق بين مجتمع الدراسة المحلية مع

الدراسات السابقة في تحديد عوامل العهد الشخصي الناجم عن الطالبات بتخصص لا يتناسب مع رغبتها، عدم مواجدة الطالبات دراستهن بنظام الانتظام، عدم المذاكرة الجدية، غرق الطالبات من الرسوب بالامتحان، الشعور بعدم ميمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية، وأنها حميدة عوامل مترابطة ومؤثرة على ضعف التحصيل الأكاديمي لطلبة، وبالتالي مؤدية إلى ظاهرة التسرب والهدر التربوي الخاص بالخدمات المحلية والإقليمية والعالمية وإن اختلفت درجة تأثيرها وترابطها وهذا جاء مواقف بفراسة (مسي، ٢٠٠٤)، (أبو حمادة، ٢٠١٦) (الشبوب والحيم، ٢٠١٧) حكيم (٢٠١٧) (كريج ووارد، ٢٠١٨) (جورج، ٢٠٠٩)، (بيشكورت وأخرون، ٢٠٠٨)

- وجود بعض الممارسات التربوية والتعليمية خاطئة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس تجاه المختصات يوضح جدول رقم (٩) ورقم (١٤) بأنه لا يوجد اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات بما يثير العوامل المتعددة بعصو هيئة التدريس على التسرب حيث كانت درجة موافقة الطالبات كبيرة على معظم عوامل بعد عصو هيئة التدريس في حين كانت موافقة لأعضاء جمعية على أغلب عوامل ذات العهد، إلا أن الباحث قبل مع استجابات الطالبات نظراً لقاعتها بأر عصو هيئة التدريس هو العامل الرئيسي لنجاح العملية التعليمية وأن كفاءة الأستاذ الجامعي مؤدي دوراً هاماً في التسرب على أغلب المشاكل التي يسببها العوامل

يتطلب جهوداً مضاعفة لخصمه الطالبات المنتسبات حيث حصل عامل عدم تقديم الكلية بحوازم بالأعضاء لقاء جهودهم الإضافية، مرتبة الثانية ضمن استجابتهم للعوامل المتعلقة بعد أعضاء هيئة التدريس والمؤثرة على التسرب. لايف وأ.المنيات يهاتين من مشاكل أكاديمية من نوع خاص؛ بسبب عدم التواصل اليومي مع الأستاذ مما يعيق فرصة حل مشاكلهن التعليمية في ضوء الإمكانيات الأكاديمية المتواضعة وجاء ذلك متوافق مع دراسة (العاصدي والعاصدي ١٩٩٧) السدي أشار إلى ضرورة تمتع أعضاء هيئة التدريس بالروح الوظيفي حتى يتمكنوا من أداء عملهم على الوجه المطلوب وتقديم الخدمات المناسبة لطلابهم ومعاملتهم معاملة جيدة مما يؤدي إلى توفير مناخ تربوي ملائم، وذلك يشجع الطلبة على الاستثمار في الدراسة وعدم التسرب

— صعوبة تواصل بعض طالبات مع الكلية لتسيير شؤونهن حيث كانت موافقة الطالبات بترجيه كبيرة تجاه تأثير العوامل المتعلقة بالأنظمة الداخلية منكنية كم يتضح من المتوسطات الحسابية في جدول رقم (١٣) تباطؤ الرد على استفسارات منسوبات عبر شبكة الانترنت (٣٥٤) لا تحقق أنظمة الكلية الحالية لإجابه على تساؤلات الطالبات المشيات (٣٥٤) وجاء هذا متوافق مع نتائج (الحبيب والنعيم ٢٠٠٧) لتعبرهن أن المشكلات التي تسبب بسبب جهودهن بالأنظمة والدوائج المسيرة الطالبات بسبب جهودهن بالأنظمة والدوائج المسيرة

الأخرى، كما اعترف عدد كبير من الأعضاء من خلال استجابتهم على السؤال الرابع بعدم العدالة في تعاملهم مع المنتسبات والمتطلبات مما أدى إلى تدني مستوى استعادة المنتسبات منهن نظروف قد تكون خارجة عن إرادتهم وهو عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعدادهم وشعور الأعضاء بأولوية توجيه خدماتهم التعليمية والتربوية لطلبات منتظمات وبالتالي لا يحصل الطالبة المنتسبة على ذات المستوى من وقت الأعضاء وجهودهم ويوافق ذلك جريب نتائج دراسة (حكيم ٢٠٠٧) التي وصحت أن البعد المتعمق بأداء عضو هيئة التدريس يعد أساسياً في منحي مستوى التسرب حيث كان لدى الطالبات تسرب شعور بأن معظم الأساتذة فساة القلوب وبخامو، مع الطلاب بطريقة جافة ولا يستمعون إيصا اد به العلمية بسهولة، وبسببهم لطرق تدريسية تقليدية والتركيز على المعلومات كهدف مما يجعله جافة وصعبة على الطلاب. يدعم ذلك نتائج دراسة (مسي ٢٠٠٤) حيث حددت عوامل يعد عضو هيئة التدريس المرتبة الثانية من حيث الأكثر تأثيراً على تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة وبالتالي الرسوب والتسرب، وكثف دراسته (مسيماش، ١٩٩٠) حيث كان اختيار الطلبة للأستاذ كأهم عامل في نجاحهم والبقاء بجامعة

— الحاجة الخاصة لتوفير حوافز معنوية ومادية تشجيعية للأعضاء في ظل هذا التكسب الضلابي الذي

لشؤوبهن بالكيفية قد تتركهم إذا لم يتم معاملتهن وتدريب عقباتها. فقتصاب الطالبة حينها بالإحباط مما يؤثر سلباً على عمليه التسرب بإبعاده التربوي والتعليمي والتنميه و لا اقتصادية ، وقد يكون بسبب التصغير في الرد على استفسارات الطالبات بحايه ووضوح وتوافق هذه النتيجة مع دراسته (هرك وشوي ٢٠٠٩) التي أكدت ضروره دعم المؤسسة التعليميه بطلته من خلال التعامل لايجبي السريع واستمر معهم.

٢٢ ضعف خدمات الإرشاد الأكاديمي للطلالبة المختصه بالكليه مما سبب عدم اكتشاف مشاكلهن وحلها وعدم معرفة أسباب جرائهن حيث توصلت الدراسة إلى عدم وضوح أنظمة الكلية ونواتجها للطلابات بتسويات (٣٤٥) وعدم نزوة في تطبيق أنظمة الكلية (٣٣٢) وكان هناك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلابات بأن عدم معرفه الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكليه من عوامل البعد الإداري مؤثره بفرجه كبيره على التسرب وجاء هذا متوافق مع نتائج أغلب الدراسات السابقة ومنها دراسته (مسي، ٢٠٠٤) التي أظهرت أن مجال التوجيه والإرشاد الفعالي يحتل المرتبة الثالثه من حيث التأثير على الطالبات الهندسي التحصيل الدراسي حيث هير الطالبات بعض الخدمات الإرشاديه ، وعدم معرفه خصائصهم وميولهم الحميمية والأديبة ؛ وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد مرشد منحصر متفرغ تمام لاستقبال الطالبات ومساعدتهم على عبور أزماتهم

وتحليصهم من التوترات ولاضطرابات التي تواجههم - أعضاء هيئة التدريس والطلابات يرون تأثير عوامل المتصلة بأسرة الطالبة أقل من تأثير العوامل الشخصية بطلابة على التسرب كما يتضح من جدول رقم (٧) و (١٢) توافقت هذه النتيجة مع دراسة (حكيم، ٢٠٠٧) التي وصحت أن العوامل الأسريه تسهم بدرجة صحيمة في تدني مستوى الطالبات وانني غالباً ما تنتهي بالتسرب أو جعل الطالبت في وضع خطر ينهي بالفصل من الكليه كما جاءت مواقفها حوث مع دراسته (أبو حمادة ٢٠٠٦) الذي توصل إلى أن تدخل لأسرة في تحديد التخصص وزيادة عدد أفراد لأسره لا يحد عائق الاستكمال لطلابه بدراساتهم الجامعيه وفسر ذلك بأن المجتمع السعودي عند ريد عدد أفراداه وبالتالي عند التحصل مع عدد الآراء واختلاف وجهات النظر في حين توصلت دراسة أبو حماده إلى أن مجموعة العوامل الأخرى والخاصه بالأسرة هي أكثر العوامل ارتباطاً بمستوى الأداء الأكاديمي للطلاب وليلها مجموعة العوامل الخاصة بشخصية الطالبت. كما أضيفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسته (الاسبيطلي وجسور، ٢٠٠٨) الذي يدرى تأثيراً مباشراً لظروف الأسرية على تسرب الطالبات واعتبرها من أكثر العوامل قوة، وقد يكون السبب أن الدراسة الجامعيه بالدور العربي ليست مجانا كما هي بانصكته مما يكون عبثاً مادياً أكبر على الطالبت وأسرتها

إجابة السؤال الثاني من هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب؟

الإجابة على هذا السؤال تم إجراء اختبار (س) لعينين مستقلتين للكشف عن الفروق الإحصائية بين

جدول رقم ١٧٠ نتائج اختبار (س) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه أثر الأبعاد الخمس لتسرب الطالبات لمتنصات من الكلية

متغير الدلالة	قيمة (ت)	طالبات (٣٦) عينة		أعضاء هيئة التدريس (١٣٤) عينة		المتغير الشخصي/الأسري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١٠٣٥	٢٢٥	١.٥٥٨	٢.٥١	١.٥	٢.٦٢	البعد الشخصي/الأسري
٨	٢٦٥	٥٦	٣.٦	١٦٩	٢.٩٥	البعد الإداري
٥٥	٩٩٨٢	٧٢٥	٣.٢٩	٧٥	٢.٥٥	بعد عضو هيئة التدريس
٥٥	٥٤٥	٧٧٧	٢.٩٨	٧٢٢	٢.٥٦	بعد الإرشاد الأكاديمي
٥٥	٩٤٦	٩٥٩	٣.٧٢	٧٠٢	٢.٢٨	بعد المناهج الدراسية

\* مستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥، دلالة إحصائية ذات فروق معنوية

\*\* مستوى الدلالة أقل من ٠.٠١، دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية

(القيمة (ت) الجدولية ٢١٤).

بالبعد الشخصي ومن خلال النظر في مستوى الدلالة ٠.٠٢٥ والذي هو أقل من مستوى اعتماد وكذلك قيمة (T) والتي هي أكبر من القيمة الجدولية فيتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من أعضاء هيئة التدريس والطالبات نحو تأثير البعد الشخصي على مسيبيات التسرب، إذ كانت إجابات أعضاء الهيئة التعليمية تميل إلى موافقه بدرجة متوسطة على تأثير البعد الشخصي على مسيبيات التسرب بينما تميل إجابات مسؤول (١٧) إلى وجود دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عند مستوى ٠.٠٥ تجاه البعد الشخصي/الأسري وبطالنة والبعد الإداري كم تشير بيانات الجدول لوجود دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية عند مستوى ٠.٠١ تجاه بعد عضويه التدريس والإرشاد الأكاديمي، المناهج الدراسية وذلك بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطالبات وبشكل أكثر تفصيلا يمكن التوصل إلى أنه بالنسبة

[إجابات الطالبات في مواقف بدرجه صعيقة ودرست بمقدرة متوسطي الأعضاء (٢٦٢) والطالبات (٢٥١) وبالنسبة بلجه الإداري فإنه بالنظر إلى مستوى الدلالة (٠.٠٠٨) والذي هو أقل من المستوى المعتمد وكذلك قيمة (T)، (٢٦٦٥) والتي هي أكبر من القيمة الحرجية فيتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية أيضاً بين استجابات كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطالبات نحو تأثير البعد الإداري على مسببات التسرب إذ كانت إجابات أعضاء هيئة التدريس قبل إلى موافقة بدرجه متوسطه وبشكل أكبر من الطالبات وذلك بمقدرة كل من المتوسط الحسابي (٢٩٥)، (٣١٢) على التوالي

أما بالنسبة لبعد عضو هيئة التدريس فإن مستوى الدلالة يساوي (٠.٠٠) أي يعني أن هناك فروق معوية ذات دلالة إحصائية عالية وكذلك قيمة (T) (٩٩٨٢)، التي هي أكبر من القيمة الحرجية إذ إن إجابات أعضاء الهيئة التدريسية كانت قبل بدرجه صعيقة نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس على مسببات التسرب بينما كانت إجابات الطالبات قبل إلى تأثير بدرجه متوسطه على ذلك البعد بمقدرة المتوسط الحسابي بكون منهما على التوالي (٢٥٥) (٣٢٩)

وكذلك انوضح بالنسبة لتأثير بعد الإرشاد الأكاديمي فيمكن ملاحظة بين استجابات أعضاء الهيئة التدريسية بدرجه أقل من الطالبات لبدات البعد، وبمقداره المتوسطات الحسابية (٢٤٨ و ٣٢٣) لكن

مجموعة بالنسبة لبعد اتجاهات الدراسية نجد درجة موافقة أعضاء الهيئة التدريسية صعيقة بينما قبل موافقة الطالبات بشكل متوسط

يمكن أن نستنتج، جصلاً أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون بدرجه أكبر على البعد الإداري بمتوسط حسابي (٢٩٥) وبميه مباشرة البعد الشخصي والأسري لتطالبه (٢٦٢) ثم بعد الإرشاد الأكاديمي (٢٥٦) ثم بعد اتجاهات الدراسية (٢٤٨)، وبالمقابل فإن الطالبات يوافقن بدرجه أكبر على الأبعاد التي لا تتعلق بشخصهم أو أسرهم (بعد عضو هيئة التدريس (٣٢٩) ثم بعد اتجاهات الدراسية (٣٢٣) ثم البعد الإداري (٣١٢) ثم بعد الإرشاد الطلابي (٢٩٨) وآخره البعد الشخصي / الأسري لتطالبه (٢٥) وبالعزم من تقارب المتوسطات الحسابية والاعتراف بعباري لبعض العوامل عند كل المجموعتين فإنه يوجد فروق ذات دلالات إحصائية عالية وقد يفسر ذلك اختلاف حجم العتبي إذ إن عدد أعضاء هيئة التدريس (١٣٣) وعدد الطالبات (٣٦٠)

ويمكن تلخيص أهم ما أسعرت عنه نتائج دراسة وفقاً للسؤال الثاني كالتالي

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات مجموعتي أعضاء هيئة التدريس والطالبات نحو تأثير جميع الأبعاد المسببة للتسرب حيث كان الاختيار لأول بالأعضاء هو البعد الإداري في حين كان الاختيار الأول للطالبات بعد عضو هيئة التدريس



بالإحباط بسبب عدم الالتحاق بالتخصص المناسب مع سوق العمل، وبالتالي عدم ضمان الوظيفة بعد التخرج أو ضعف الدافعية نحو التعلم بشكل عام وعدم وضوح الأهداف والخطط المستقبلية لدى الطلبة جميعها مشاكل شخصية ومعية قد يجهل الطلبة مدى تأثيرها السلبى على أدائها (١)، لم يتم التغلب عليها لأسباب وأن عدة دراسات سابقة أثبتت وجود ترابط واضح بين نمط السمات الشخصية والأسرية وبين الرسوب والتسرب من التعليم (أبيح، ٢٠١٣) (رمبارك، ٢٠١٠، (أبو حمادة، ٢٠١٦)، (الاسيبيديو، ٢٠٠٨)، (بيشكورت وآخرون، ٢٠٠٨)، (أراكوي وروندان ومالخير، ٢٠٠٩).

إجابة سؤال ثالث هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو عوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعاً لظهور القسم، إختاره تعليمية، الوظيفة العممية، ومسنوات الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحسب النسب الأحادي (٢) (one way ANOVA) للكشف عن الفروق لإحصائية بين استجابات مجموعة أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد المؤدية إلى ارتفاع نسبة التسرب وفق مستعير القسم، المرتبة العممية الوظيفة العممية ومسنوات الخبرة ومن ثم تم إجراء اختبار شيميه على الأبعاد التي بها فروقات ذات دلالة

حيث تشير نتائج المتوسطات الحسابية في جداول رقم (١٧) إلى أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس تجاه العوامل المؤدية إلى التسرب كانت متوسطة بصورة عامة وفق التدرج الآتي: البعد الإداري (٢٩٥)، البعد الشخصي/الأسري للطالبة (٢٦٢)، بعد الإرشاد الأكاديمي (٢٥٦)، بعد عضو هيئة التدريس (٢٥٥)، بينما كانت موافقتهم صعبة في بعد المناهج التعليمية (٢٤٨) في حين اختلفت درجته استجابات الطالبات فكانت كبيرة في بعد عضو هيئة التدريس (٣٢٩)، ومتوسطة في بعد المناهج الدراسية (٣٢٣) ثم البعد الإداري (٣١٢) ثم بعد الإرشاد الأكاديمي (٢٩٨) وكانت صعبة في البعد الشخصي (٢٥٥).

— عدم إدراك الطالبات مدى خطورة تأثير ظروفهن الشخصية على أدائهن حيث كان اختيار تأثير البعد الشخصي /الأسري في إختياره الأخيرة في استجابات الطالبات في حين كان يمثل المرتبة الثانية في استجابات الأعضاء كم في جداول رقم (١٧) وسجدة الطالبات لا تنفق إلى حد ما مع الدراسات السابقة التي ترى أن جانب الشخصي في مقدمة العقبات التي تواجه الطالبات خلال الدراسة وأنه كلف هم الطالبات بالعممية التعليمية تردد مسوود الأكاديمي لعدم إدراك الطالبات لتأثير عدم حبيبه في الدراسة والشحور بالمعز بسبب عدم الالتحاق بالتخصص المطلوب، أو عدم القبول بالدراسة في نظام الانتظام، أو الشعور بالخوف من عدم النجاح، أو

إحصائية لتعرف على اتجاه الفروقات، وفيما يلي  
تفصيل بتسريقات بعد لمتغيرات لآتيه

## ١ متغير لقسم

جدول رقم (١٨) يوضح عدم وجود فروق  
دات دلالة إحصائية في كل من البعد الإداري بعد  
عصو هيئة التدريس، بعد الإرشاد الطلابي، بعد  
المناهج الدراسية باللبة عيات التسرب تبعاً للأقسام  
المختلفة، لآكت ملاحظ وجود فروق دات دلالة  
إحصائية عالية في البعد الشخصي/الأسري ببطانة تبعاً

بالأقسام المتعلقة حيث كان مستوى الدلالة يساوي  
(١٠) كما أن (F) أكبر من قيمها جدولية في ذلك  
البعد وبعد إجراء اختبار شيبه على ذلك البعد بين أن  
أكبر اختلاف كان بين استجابات أعضاء قسمي  
الجغرافيا والذمة العربية لصالح قسم الجغرافيا بصادق  
(٤٤) أي أن قسم الجغرافيا وافق موافقة أكبر لوجود  
تأثير لتسرب بسبب البعد الشخصي / الأسري ببطالته  
بعد كان قسم الذمة العربية أقل لأقسام لتأثير ذلك  
البعد

جدول رقم ١٨ نتائج تحليل التباين «المعيار ف» لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه اثر الأبعاد على تسرب الطلاب  
بتنسبات من الكنية باختلاف متغير القسم.

القسم												
مععوي الدالة	لجده (F)	الجغرافيا		التاريخ		اللغة الانجليزية		اللغة العربية		دراسات اسلامية		ايجاد معياد التسرب
		الفرق مجموع	مجموع مجموع	الفرق مجموع	مجموع مجموع	الفرق مجموع	مجموع مجموع	الفرق مجموع	مجموع مجموع	الفرق مجموع	مجموع مجموع	
٢٨	٥,٥٧٠	٤٧	٢٨	٦٩	٢,٨٥	٣٥	٢٣	٥٩	٢٤٩	٥	٢٧٩	بجند الشخصي. الاسري نظام
٩	٢٢٩	٦	٣٥	٧١٩	٣٢٢	٩	٢٨٥	٧٧٧	٢٨٩	٧٥٧	٢٨٦	بجند الاتاري
٤٨	٩٨٥	٧٣٣	٢٨٠	٦٣٨	٢٦٧	٨٣٩	٢٥	٦٩٢	٢	٨٥	٢٥٢	بعد عضو هيئة التدريس
٣٩	١٢٨٤	٠٣٦	٢,٥٦	١,٥٨٩	٢٧٩	١,٧٣٣	٢,٥٢	٦٤٥	٢٦٢	٧٩٣	٢٣٦	بعد الإرشاد الأكاديمي
٧	٨٨٧	٥٤٧	٧٥٨	٨٦	٢٧٠	٥٥٨	٢٤٨	٦٨٥	٧٣٦	٧٤٤	٧٧١	بعد نتائج الدراسة

١١ مستوى الدلالة أقل من (٠.٠١) دلالة إحصائية دات فروق معنوية عالية

## ٢ متغير الدرجة العلمية

دلالة إحصائية عالية في كل من البعد الإداري وبعد

يشير جدول رقم (١٩) إلى وجود فروق ذات

عصو هيئة التدريس والمناهج الدراسية، لأن مستوى

الدلالة في كل منهم أقل من (٠.٠٥) وبعد رجوع  
خبير شيميه بالنسبة بعد عضو هيئة التدريس اتضح  
أن أكبر فرق كان بين أستاذ مشارك مع معيد (٠.٠٠٠) وهو في الواقع أكبر فرق بين الدرجات العنصية لأعضاء  
هيئة التدريس أما بالنسبة بعد المناهج الدراسية فإن  
أكبر فرق كان بين لأستاذ ومعيد لصالح المعيد (٠.٠٠٠) ولما يتعلق بالبعد الإداري فكان أكبر فرق بين الأستاذ  
والمحاضر وبصالح المحاضر (٠.٠٠٠) كما يوضح الجدول  
رقم (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية  
للبعدين الآخرين حيث كان مستوى الدلالة لهم أكبر  
من (٠.٠٥)

وتشير بيانات الجدول أدناه إلى اتفاق عام بين  
استجابات الدرجات العلمية الأعلى (أستاذ مساعد  
فأعلى) مقارنة باستجابات المشاركين من المحاضرين  
والمعيدين فكان ترتيب المتوسط الحسابي للأبعاد  
للبعدين العنصية الأعلى متعارفة كالاتي البعد  
الإداري، البعد الشخصي، بعد الإرشاد الأكاديمي  
بعد المناهج الدراسية، بعد عضو هيئة التدريس، في  
حين كان ترتيب المتوسط الحسابي للأبعاد بدرجة  
محاضر ومعيد متساوية كالاتي البعد الإداري، بعد  
عضو هيئة التدريس، بعد المناهج الدراسية، البعد  
الشخصي، الأسري، لطلبة، بعد لإرشاد الأكاديمي

جدول رقم ١٩، نتائج تحليل التباين واختبار ف، لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات  
للتخصصات من الكيفية باختلافه معطى الدرجة العلمية

الدرجات العلمية											
مستوى الدلالة	قيمة F	معيد		محاضر		أستاذ مساعد		أستاذ مشارك		أستاذ	
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
٥٩٢	٧	٢٣	٢٦٧	٣٩٣	٢٦	٥٨	٢٥٧	٦٧	٢٨	٥٢	٢٧
٠	٤	٩	٢٧٧	٨٩	٢٢	٦٠٣	٢٨٣	٧٧٧	٢٨٥	٤٨٩	٢٦٥
٠	٣٥	٩٧	٢٩٨	٧٩	٢٦٩	٦٥٢	٢٤٩	٧٠٣	٢٢٨	٦٤٩	٢٣٨
٨٤٦	٣٥٣	٧٩	٢٥٥	٨٩٧	٩٦	٧٦	٢٥٩	٧٣٩	٢٦٩	٨٣٢	٢٤٤
٠	٢	٩	٢٨٢	٩٩	٢٦٥	٦٣٥	٢٣٩	٦	٢٣٥	٨٥	٢٠

\* مستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ دلالة إحصائية ذات فروق معنوية

## ٣ متغير الوظيفة العممية

الكلية تبع لتغير الوظيفة العممية بشكل إجمالي كما نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بشكل عام تعتبر فيما محصاه مما يدل على عدم تشتت آراء الأعضاء حول تأثير العوامل المؤثرة على التسرب تبع لتغير الدرجة العلمية

تشير بيانات جدول رقم (٢٠) إلى ارتفاع مستوى الدلالات لجميع الأبعاد عن (٠,٠٥) مما يعكس عدم وجود أي فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير أبعاد الدراسة على سببه تسرب الطالبات المستمعات من

جدول رقم ٢٠: نتائج تحليل التباين (المحاور أ) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه الأبعاد على تسرب الطالبات المنتميات من الكلية باعتبارها متغير الوظيفة العممية

الوظيفة							
مستوى الدلالة	قيمة f	عضو تدريس فقط		عضو هيئة تدريس ومكلفه مهام إدارية تقدم المناسبات وركبة قسم: بيعة أو وكالة بجانب امتحانات بالقسم، مرفقة كاتيبية للامتحان بالقبلي		عضو هيئة التدريس وعضو في مجلس الكلية	
		الانحراف المعياري	متوسط حساب	الانحراف المعياري	متوسط حساب	الانحراف المعياري	متوسط حساب
٠,٢	٣,٩	٤٩٩	٢١٦	٤٨٧	١٥٩	٥٤٥	٢٥٦
٦٢	٢٥,٨	٧	٢٩٣	٦٨٨	٣,٨	٥	٢٧
٢٣٨	٦٣	٨٠,٩	٢٥	٦٥	٢٧	٧٥	٢٤٢
٨٢٧	٧٦	٧٢٣	٢٥٤	٧٠٩	٢٩٧	٨٨	٢٥
٥	٧٩٧	٧٠٦	٢٣٩	٧٨٦	١٧٤	٥٤٧	٢٤٥

## ٤ متغير عدد سنوات الخبرة

الكلية تبع بتغير عدد سنوات الخبرة بشكل إجمالي كما نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بشكل عام تعتبر فيما محصاه مما يدل على عدم تشتت آراء الأعضاء حول تأثير العوامل المؤثرة على التسرب تبعاً بتغير سنوات الخبرة بالعمل

تشير بيانات جدول رقم (٢١) إلى ارتفاع مستوى الدلالات لجميع الأبعاد عن (٠,٠٥) مما يعكس عدم وجود أي فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير أبعاد الدراسة على سببه تسرب الطالبات المنتميات من

جدول رقم ٢٩: علاج تخفيف التباين باعتبار فضاء لدلالة الفروغ في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه اثر الإهمال على تسويق الطلاب  
 اختبارات من الكمية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة بالعميل

عـــــدد ســـــدات اـــــطـــــبـــــة											
العدد	العدد	٢٠ طابقي		١٥		١٠		٥ سنوات		العدد من ٥ سنوات	
		متوسط	الحد الأدنى	متوسط	الحد الأدنى	متوسط	الحد الأدنى	متوسط	الحد الأدنى	متوسط	الحد الأدنى
٢٨٦	٨٦٧	٥٩٩	٩٥٤	٢٥٩	٤٨	٧٧	٤٧	٥٩	٧٧٨	٧٧	٩٦٩
٩٦	٥٤٩	٥٦٩	٧٨٧	٧٩٧	٥٩	٥٦٨	٥٦٨	٥	٧٦٨	٦٩٤	٩٨٥
٦٨	٥٧٧	١٥٥	٩٨٣	٢٥٧	٧٥	٦٨٦	٢٥٧	٦٧٢	٢٦	٩	٩٧
٩٣٧	٢٢	٧٣	٦٥٩	٧٢٢	٢٥	٨٩٩	٢٢٦	٨٥	٢٦	٩٦٢٨	٢٦٣
٧٣٧	٦	٧	٩٣	٧٧٨	٢٣٩	٧٩٧	٢٢٧	٩٧	٢٧٣	٩٥٦	٩٥٥

\* مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ دلالة إحصائية ذات فرق معنوية

\* معوى الدلالة اقرار من ١٩٨٩م دلالة اجتماعية ذات فروق معنوية حائل

ويمكن تلخيص أهم ما أسفر عنه هذه النتائج

### الدراسة وفق نموذجي الثالث كالاتي

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو

استجابت أعضاء هيئة التدريس تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لمصدر الوظيفة العمومية وعدد سنوات الخبرة وقد يكون ذلك بسبب أن جميع أعضاء هيئة التدريس بلا استثناء يشاركون في خدمة الجامعة بطريقة مباشرة سواء بالعمادة التدريسية أو

بصحبته من مهام تعليمية وتربوية أو مشاركة في مجال  
داخلية تسيير شؤونها الإدارية نظراً لكون حجم العمل

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو

استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لتغير القسم باستثناء البعد الشخصي للطايف. حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عالية تجاه استجابات الأعضاء نحو تأثير البعد الشخصي / الأسري للطالبة على التسرب تبعاً لتغير القسم كما هو موضح في جدول رقم (١٨).

فكانت استجابات أعضاء قسم الجغرافيا درجة أعلى من قسم التاريخ ثم قسم الدراسات الإسلامية، ثم اللغة الإنجليزية، ثم اللغة العربية وهذا لاختلاف في مدى تأثير البعد الشخصي على التسرب جاء مؤثماً مع اختلاف وجهات نظر الأعضاء والطالبات تجاه تأثير

هذا البعد، وقد يعسر ذلك الشب في الاستجابات عدم وضوح الرؤية عند الأعضاء بمتساكن الشخصية والأسرية التي تعاني منها الطالبة نظراً لعدم التواصل الجيد معها

— توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات الأعضاء نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس وبعد المشاهج الدراسية وبعد الإداري على التسرب تبعاً لخصائص الدرجة العلمية، وقد يكون ذلك بسبب أنه كلما ارتفعت الدرجة العلمية فعضو ارتدبت ثقته ومهاراته في استيعاب المشاهج والأداء الأكاديمي والإداري بشكل عام

إجابة السؤال الرابع هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المتحسبات تبعاً لمتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (F) على جميع استعيرات لتكشف عن الفروقات بين استجابات مجموعة الطالبات تجاه العوامل المؤدية إلى ارتضاع نسبة التسرب وفق لمتغير القسم، والفرقة الدراسية ومعدل الثانوية العامة ومن ثم تم إجراء اختبار شيبه على الأبعاد التي بها فروقات ذات دلالة إحصائية لتعرف على اتجاه الفروقات، ولتبيان مدى تفصيل للفروقات تبعاً لمتغيرات الآتية

#### ١ متغير القسم

يتضح من جدول رقم (٣٣) وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عالية في كل من البعد الإداري، عضو هيئة التدريس، الإرشاد الأكاديمي، المشاهج الدراسية حيث كانت مستوى الدلالات جميعها أقل من (٠.٠٥) مما يعني وجود اختلاف في استجابات الطالبات تجاه تلك الأبعاد المؤثرة على التسرب تبعاً للأقسام التعليمية

وبعد إجراء اختبار شيبه تبين أن أكبر فرق في البعد الإداري كان بين قسمي الجغرافيا واللغة العربية لصالح اللغة العربية (٠.٨٠) أي أن طالبات اللغة العربية يوافقن بشكل أكبر على تأثير البعد الإداري في التسرب وبالنسبة لبعد عضو هيئة التدريس فكان أكبر فرق بين قسمي اللغة الإنجليزية والجغرافيا بفارق (٣.١٢) لصالح قسم اللغة الإنجليزية ومن الجدير بالذكر أن أعداد طالبات قسم اللغة الإنجليزية كان طالبين فقط في حين أن عدد قسم الجغرافيا كان (١٧) طالبة بسبب إغلاء القسم منذ عامين، ولذا فربما لم يأخذ هذه القيم بعين الاعتبار ولكن لو قبل باستبعاد هذين القسمين فإت مسجود أن آراء الطالبات متشابهة جداً بالنسبة لبعد أعضاء هيئة التدريس ويكون الفرق الأكبر بين قسمي الدراسات الإسلامية واللغة العربية لصالح اللغة العربية (٠.١٧)

أما بالنسبة لبعد الإرشاد الطلابي فقد كان أكبر فارق بين قسم الدراسات الإسلامية واللغة العربية لصالح قسم اللغة العربية بفارق (٠.٣٢) أي أن موافقتهن لتأثير بعد الإرشاد الطلابي على التسرب كان

أقوى وبالنسبة لعدد المتاهج الدراسية فقد كان أكبر  
 فروق بين قسم التاريخ والدراسات الإسلامية (١٦٨) <sup>٥</sup>  
 عالم عام من أن المتوسطات قريبة من عدم  
 لصالح قسم التاريخ، أي أن موافقه قسم التاريخ كانت

جدول رقم (٢٢). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات الطالقات تجاه أثر الأبعاد على عسر الطالقات، استجابات من  
 الكلية بالمتاحات بطور القسم.

القسم											
مستوى الدلالة	الدرجة	الدراسات الإسلامية		التاريخ		اللغة الإنجليزية		اللغة العربية		الطالقات	
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
٥٥٤	٧٥٧	٢٧٢	٢٣٩	٥٩	٢٥٣	٨٨	١٧٧	١٨٥	٦٥	٢٥٨	٢٥
٥٥	٨٠٨	٢٣٨	٢٣٩	٥٢	٣٨	٥١٨	٣	٥٢	٣٩	٥٥٦	٣٣
٥١	٩٠٤٧	٥٢٧	٧	٦٧	٣٣٦	٢٢٥	٥١٣	٢	٣٤٣	٦٨٦	٣٧٦
٥١	٦٥٧	٧١	٢٣٥	٥٨٣	٣٤	٢٧٩	٧٨٦	٣٩	٨٤	٢٨٤	٢٨٤
٥١	٣٥٤	٢٢	٨٦	٢٣٩	٥	١٦	٥٥٧	٣٤٤	٥٢٥	٣٧٩	٣٧٩

<sup>٥</sup> مستوى الدلالة أقل من ١٥٠ (دلالة إحصائية ذات فروق معتبرة)

<sup>٥٥</sup> مستوى الدلالة أقل من ١٠٠ (دلالة إحصائية ذات فروق معتبرة عالية)

## ٢. متغير مستوى الدراسة والفرقة

استجابات الطالقات تجاه تأثير انحدار الشخصيات / لأسري  
 بالطلقات والبعده الإثاري وبعد المتاهج الدراسية على  
 التسرب تبع لمستوى الدراسة بتمشاركات بالدراسة  
 وبعد إجراء اختبار شيفيه بين أن أكبر فرق في بعد  
 عضو هيئة التدريس كما كان بين الصفوفين الثانية والرابعة  
 بفارق (٤٧) لصالح الفرق الثانية لأنهم يملكون أكثر إلى  
 تأثير بعد هيئة التدريس على التسرب. وبعد إجراء اختبار

يتضح من جدول رقم (٢٣) وجود فروق ذات  
 دلالة إحصائية عالية في كل من بعد عضو هيئة  
 التدريس وبعد الإشراف الأكاديمي حيث كانت مستوى  
 الدلالة جميعها أقل من (١٠٠) كما يعني وجود  
 اختلافات ذات فروق معنوية عالية في استجابات  
 الطالقات تجاه تأثير هذين المتغيرين. وأر هذا اتفاق بين

شعبه على بعد الإرشاد الأكاديمي بين أكبر فرق كان الفرق الثاني، أي أن طالبات الفرق الثانية يملن أكثر سائبر بين آراء الفرقين الثانية والثالثة بمباري (٤٤) لصالح بعد الإرشاد الأكاديمي على التمرس.

جدول رقم (٢٣). لعناج تحليل العاين (اعتبار فـ) لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على قرب الطالبات، حسب

الكلية باختلاف متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي									
مستوى الدلالة	فئة E	الفرقة الرابعة		الفرقة الثالثة		الفرقة الثانية		الفرقة الأولى	
		متوسط معدني	انحراف معياري	متوسط معدني	انحراف معياري	متوسط معدني	انحراف معياري	متوسط معدني	انحراف معياري
البعد الشخصي الأسري للطالبة	٧٨	٨٣	٦٥	٢٤	٥٨٩	٢٥٨	٤٨	٢٥	٥٢٨
بعد الاندماج	٤٧	٨٣٧	١٨	٣٩	٢٥	٣٩	٣٧١	٣٢	٦٣
بعد عضو هيئة التدريس	٥٥	٨٧٧	٩٧	٣٦	١٩٤	٣٧	٥	٣٥٣	٦٧
بعد الإرشاد الأكاديمي	٥٥	٥٧٧٤	٨١	٧٨٤	٦٣٨	٧٧٧	٢٧٦	٣٥	٧٥
بعد نتائج الدروس	٦٣	٣	٥٦	٣٢٩	٥	٣٤	٥	٣٣٦	٩٣

\* مستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ دلالة إحصائية ذات فرق معنوية

\*\* مستوى الدلالة أقل من ٠.٠١ دلالة إحصائية ذات فرق معنوية عالية

### ٣. متغير المعدن بالثانوية العامة

يتضح من جدول رقم (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في كل من بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي حيث كانت مستوى الدلالة مهمت أقل من (٠.٠١). مما يعني وجود اختلاف في استجابات الطالبات تجاه تأثير متدين المعدن فقط بعد. يعتبر نسبة الثانوية العامة لمشاركات وأن هناك اتفاق بين استجابات مشاركات تجاه تأثير الأبعاد لأخرى تبعاً للمتمتع أعلاه.

وبعد حواء حصار شعبه على بعد عضو هيئة التدريس

فقد بين أن أكبر فرق كان بين معدن (أقل من ٨٠) (٧٠) ومعدل (أقل من ٩٠ - ٨٠) بمباري (٣١) لصالح الطالبات الحاصلات على نسبة (أقل من ٨٠ - ٧٠) أي أنهم يملن أكثر لتأثير هذا البعد على التمرس وبعد إجراء اختبار شيبه على بعد لإرشاد الأكاديمي اتضح أن أكبر الفرق كانت بين (أقل من ٧٠) (أقل من ٨٠) لصالح (أقل من ٨٠ - ٧٠) أي أنهم يملن أكثر لتأثير ذلك البعد على التمرس



جدول رقم ٢٤). نتائج تحليل الميادين (اختبار فريد) لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات، استجابات من الكتب باختلاف حقلين معديين: الفالوجة العامة لطلالب

البيانات بالفترة العامة									
مستوى الدلالة	فرقة ٢	أقل من ٥٠%		أقل من ٨٠%		أقل من ٩٠%		أكثر من ٩٠%	
		متوسط معياري	انحراف معياري	متوسط معياري	انحراف معياري	متوسط معياري	انحراف معياري	متوسط معياري	انحراف معياري
٨,٠٤	٣٥٠	٤	٢٥٦	٣٧٤	٢٥	١٧	٢٥٩	٤٦٨	٦,٥١
٨٣	٢٠٨	٦,١٨	٢٨٥	٥٣٧	٣٢	٥٢٤	٣	٥٦٩	٣٠٨
٥٨	٩,٨٢٢	٥٨٧	٣٢٦	٥٧٦	٣٢٩	٧٠٩	٣٠٨	٨٠٩	٣٢
٥٨	٣٦٨٨	٦٤٦	٢٤٨	٨	٣٠٤	٦٩	٢٨٩	٧٠٦	٣٠٥
٧٧٧	٧٨	٢٠٧	٣٥٧	٢٩٩	٣,٣	٦٦٧	٣٠٧	٥٧٢	٣٢

\* مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥: دلالة إحصائية ذات فروق معنوية

\*\* مستوى الدلالة أقل من ٠,٠١: دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية

الموسوعات حياية في جدول رقم (٢٢) - خدمة الإرشاد الأكاديمي المتقدمة للمتنبسات في قسم الدراسات الإسلامية أعلى من مثيلاتها حيث ترى طالبات قسم الدراسات الإسلامية أن تأثير بعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب أقل من طالبات قسم التاريخ ثم قسم اللغة العربية وبمقارنة المتوسطات الحسابية في جدول رقم (٢٣) يتضح حصول قسم الدراسات الإسلامية على درجات أقل في تأثير بعد المنهج الدراسية وبعد عضو هيئة التدريس والبعث الإداري على التسرب، مما يعكس ربح الطالبات بدرجة أعلى من نبت الأبعاد مقارنة بالأنقسام الأخرى

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفق لمؤثرات الرابع كالتالي - توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو استجابات طالبات تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لمتغير القسم باستثناء البعد لشخصي لأمرى للطالبة، مما يؤكد اتفاق استجابات جميع الطالبات بمرجه متوسطة على تأثير هذا البعد بعبارة أقل لأبعاد تأثير على التسرب وبمعد الب حبه أنه إذا تم استبعاد استجابات قسمي جغرافيا والعمه الإجميره بسبب قلة عدد الطالبات مشاركات في الدراسة مسشرون نمثلت الفروقات وذلك بتقديره

في الكلية (لم يتم مقارنته استجابات طالبات قسمي جغرافيا واللغة الانجليزية نظر لقلة عددهن مقارنة بالاقسام الأخرى لاسيما وأن القبول في هذين القسمين أعلى من ثلاث سنوات)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عالية تجاه استجابات طالبات نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب تبعاً لمستوى الدراسة في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو مدى تأثير البعد الشخصي للطالبة وبعد الإداري، وبعد المناهج الدراسية تبعاً لمستوى الدراسة (كما هو موضح في جدول رقم ٢٣، ويمكن تفسير ذلك بأن معرفة مدى تأثير الظروف الشخصية والأسرية على التسرب متقاربة لجميع الطالبات وبخاصة أنه لا يوجد بالكيفية برنامج إرشادي مكامل تلعب الطالبات في هذا المجال، كما أن الملاحظات على بعد المناهج الدراسية متشابهة لجميع الفروق الدراسية حيث لم يجر أي تعيين أو تطوير لمناهج الكلية منذ افتتاح الانتساب الموسع، وكذلك بالنسبة لتأثير البعد الإداري الثابت بين المستوى الدراسي لاسيما وأن النظام الإداري للمنشآت سواء الداخلي والخارجي مع تغير مد اقتراح نظام الانتساب الموسع، بعكس بعد عضو هيئة التدريس وبعد لإرشاد الأكاديمي الذي يختلف باختلاف الفروق الدراسية بسبب اختلاف الأعضاء المتكفين بخدمته، فالتسرب تبعاً لتوزيع الجدول والمسؤوليات على الأعضاء في بداية كل فصل دراسي

- جميع طالبات لقبولات بالكليات المختلفة بمستوى الأكاديمي بالثانوية يهائين من ذات العوامل المؤثرة على التسرب نفس المستوى إلى حد ما، حيث لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات الطالبات نحو جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لتغير معدل الثانوية العامة وجاء هذا متوافق مع دراسته ويختلف ذلك مع نتيجة دراسة كل من فباتش (١٩٩٠) و(السلطان وآخرون، ٢٠٠٨) التي وجدوا مريضا معتبرا بين الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب مع نسبة الثانوية العامة للطلاب وأصحاب القدرات المركزية. وتتميز الباحثة بوجود معايير قبول أقل لبيئة الدراسة الحالية مقارنة مع بيئة الدراسات الأخرى؛ بالإضافة لذلك فإن كلية الآداب لا يوجد لديها برنامج السه التحصيلية يتم من خلاله معاجلة حصص التعليم العام الذي لا يعد خرجاته إلى التحول المعجزي الذي يواجههم عند الالتحاق بالكلية سواء في نوعيه المناهج وجميعهم، أو في أساليب التعلم الذي يعتمد على شخصها بدرجة كاملة تقريباً، أو في علاقه بها والمعلم، أو في طرق التقويم الجامعي

إجابة السؤال الأخير ما هي مقترحات أفراد الدراسة للتقليل من سبب التسرب لدى الطالبات المنتسبات؟

يتم في هذا الجزء عرض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تقليل سبب التسرب لدى الطالبات المنتسبات من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهذا كانت هالك

– التوسع في الأقسام والكليات بالجامعة بهدف فتح المجال للدراسة في تخصصات حديثة ومروعة ينضجها سوق العمل، منها القانون، والصحافة والتفليم الخاص، ورياض الأطفال، والاقتصاد الشرعي، الضريبة، والتسويق إدارة أعمال، والتصميم الداخلي، ومجالات الإعلام والدعاية والإعلان ومجالات الدعوة والإرشاد

– استحداث عمادة مستقلة للانتساب بسعها كادر إداري وتعليمي متفرع بالتدريس وخطة انتساب والرد على استفساراتهم.

– استبدال سياسات القبول الحالية والأخذ برؤيات مجالس الأقسام والكليات ووضع صوابط نفوس المتسبات تحديد نسبة المثوية للقبول لتحديد من قبول التقييمات مستوى غير قدرات على متطلبات الدراسة بالتخصصات المقدمة بالكليات تحديد عدد المقبولات وعدم الضرر على الكليات قبول عدد غير مدروس ومتناسب مع الإمكانيات الشوافرة حتى يتم التكميل عليها عديم وتربوي وعدم امتحان قدرات لاخبار ملائمة شحوصه الطالبه واستعدادهم لاستكمال متطلبات الدراسة الجامعية

#### ٢ مقترحات متعلقة بإدارة لكلية

– التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس والإدارية من خلال تقديم البرامج وندوات تدريبيه لتعريف بالمستجدات في كل ما يخص خدمه الطالبه المنسجه داخل بكلية وتقديم التسهيلات

استجابات كثيرة ومروعة ومكررة مقدمة من أعضاء هيئة التدريس والطالبات. وقد بلغ عدد الاستجابات لهذا الخبر من الدراسة (٤٧) بتميه ٣٥٪ من أعضاء هيئة التدريس و (١٣٥) بتميه ٣٧٪ من الطالبات، وتري الباحثة أن ذلك يعكس تعامل المشاركين في الدراسة مع موضوع البحث والرغبة الجادة في إيجاد حلول لمشكلة الدراسة قامت الباحثة بتصنيف بحث المقترحات وفق خمسة محاور كالآتي

#### ١ مقترحات متعلقة بإدارة الجامعة

– التوجع إلى الهدف الأساسي لنظام الانتساب وهو إتاحة الفرصة للطالبات اللاتي لن تسمح ظروفهن بالانضمام رغم حصولهن على معدلات عالية حيث يكور اقتراح إلغاء الانتساب الموسع لاعتباره عملية تعليمية غير مجدية من وجهة نظر كثير من أعضاء، لأنها تسج طالبات على مستوى ضعيف من العلم وعرفه في التخصص، كما يرى آخرون أن الكلية خسرت كثيراً من جراء تشتت الأهمام وتعدد المهام ومراجعة الباحثة لتقدير المستوى لكلية الآداب بالهدم للأعوام ١٤٢٠

١٤٢٨هـ يتضح الصرق الكبير بين نسبة التسرب للتسبات المنتسبات للأعوام قبل وبعد تطبيق لانتساب الموسع، حيث يمثل معدل التسرب قبل عام ١٤٢٢هـ ٧٥٠ ويصل إلى ٩٦٪ بعد ذلك، وهذا يدعم مقترح الرجوع إلى الهدف الأساسي لنظام الانتساب المقدم من قبل الأعضاء

للمشاركة فيها ووضع لوائح تشجعة بـ

- **تعميل التعميم الإلكتروني (الويب ساي تي)**  
للمقدم بنظام جامعة (فصل) بحيث يعرض المصحح  
بتوصيفه على الموقع ويحدد موعداً ليلتقي عضو هيئة  
التدريس مع الطالبات بشكل أسبوعي وتحسب من  
الامتحانات مكتوبة للأستاذ حيث يتم من خلال  
التواصل مع الأستاذ والرد على استفسارات الطالبات  
- **التأكد على محضر أعضاء هيئة التدريس**  
مادياً ومحتوياً، واحتساب الأعمال المتعلقة بالانتساب  
ضمن الحساب التدريسي

- **استكمال التجهيزات المكتبية لأعضاء**  
الهيئة من أجل التواصل الفعال مع الطالبات  
٣ **مقترحات متعلقة بإدارة الانتساب**

- **التواصل مع الجامعات الأخرى التي تقدم**  
الدراسة بنظام الانتساب للتعرف على خبراتهم  
وتجاربهم بهدف التطوير

- **العمل على توحيد الخدمات للطالبات**  
المتنقلات والمتنسيبات بهدف تخفيف عناءهم ودعمهم  
للمواصلة الدراسية تخصيص مكافأة شهرية بشرط  
حصولهم على المعدن، تخصيص مكافأة مادية  
للمتميزات أكاديمياً توفير التواصل السماح  
بالدراسة الصيفية

- **زيادة المحاضرات الإرشادية بحيث تتراوح بين**  
٦ و ٨ محاضرات بالفصل الدراسي بثمان نواحي  
الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على

محتويات المصاحح يهدف نحن الطالبة إلى الحق الأكاديمي  
وتشجيع الحوار العلمي مع الأستاذ

- **عقد لقاءات للإرشاد الأكاديمي في بداية كل**  
فصل دراسي يتم من خلال شرح لأنظمة الكلية  
وسياساتها الداخلية وحصر مشاكل وتبادل الأفكار  
والمقترحات بالإضافة إلى تعريف الطالبات بحباتهم  
ومسؤولياتهم وحقوقهم كطالبات مسبة

- **إصدار دليل لمتنسيبات مع بداية قبولهن**  
حيث يكون دليلاً ثابتاً ومصدراً للإجابة على  
استفسارات الطالبات وتساؤلاتهن المتكررة

- **تخصيص لوحة إعلانية لمتنسيبات للإعلان**  
عن أي عيد المهمة والأخبار والتساميم الخاصة بهن  
والتعبير

- **استحداث برامج لاسمعية تصاهم في تعزيز**  
التصدي الطالبات إلى الكلية حتى يكون مكاناً محبباً لها  
العمل على زياده لاعتمادات مالية في صندوق  
الطالبات المخصصه للبرامج والأنشطة اللاسمةجية  
إثناء ابطء المحرمات بحيث لا تنتهي علاقة الخريج  
بانتهاء دراسته وإنما يكون عضواً في جمعية الخريجين  
يعاونه ويسرع له ويدعمه للخير

٤ **مقترحات متعلقة بإدارة القسم**

- **تقسيم طالبات المستوى الواحد إلى قسم**  
عديدة كما هو الحال مع المتنسيبات بحيث لا يريد معدن  
الطالب بالأستاذ ٦ ١

- **زيادة المحاضرات الأكاديمية بحيث يتم**

في الساعات المكتبية بسبب عروفهم عن الاستفادة من تلك الخدمة التوجيهية والإرشادية المهمة، في حين طالب بعض الأعضاء بإلغاء الساعات المكتبية، تخصيصه للمسابقات لعدم مراجعتها بهم في الفترة المحددة.

### التوصيات

بحكم تقديم توصيات الدراسة عدة اعتبارات أبرزها: التنوع الكبير بالنسبة للعوامل التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار عند سحب العينات من الكلية، فضلاً عن أن كثير من تلك العوامل متداخلة أو متشابكة مع بعضها بعضاً ولذلك وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الراهنة نقدم السachte مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في الحد من ظاهرة تسرب الطالبات المنتسبات من الكليات والجامعات بشكل عام ومن كلية لأداب ببيت بالتمام بشكل خاص مقسمة حسب نطاق المصالحات المموجهة بالإدارات والأشخاص وذلك على النحو الآتي

#### ١- توصيات موجهة لإدارة الجامعة

• إنشاء مركز للاعتماد الأكاديمي على مستوى الجامعة يربط مباشرة بمدير الجامعة، يعمل على تطبيق نظم الاعتماد الأكاديمي ومعايير الجودة المحلية والدولية على جميع كليات الجامعة، ووضع خطط تشجيعية واضحة بهدف حصول كليات على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم

تكليف مرشدة لكل مستوى بدلاً من كل قسم والعمل على تخفيف الأعباء التدريسية

• تطوير الخطة الدراسية لتشمل التوصيف العام للمنهج الساعات المكتبية، سيتم توزيع المسترجات، المواعيد المهمة للطلاب من لقاءات ومحاضرات إرشادية وغيرها من مواعيد خاصة بأعمال القبول والتسجيل، المراجع الدراسية، شرح المحاضرات على

• تفعيل اللجان العلمية بالأقسام للعمل على تطوير المناهج، حيث تكرر اقترح تقليص عدد المواد والساعات الدراسية

#### ٥- مقترحات عميقة بأعضاء هيئة التدريس

• العمل في التعامل مع المنتسبات والمنظمات من حيث استجابتهم والرد على استفساراتهم وتقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي

• تنويع أساليب تقييم المادة حيث تكرر في ملاحظات الطالبات شعورهن بالضغط والتخوف من الامتحانات حيث إنهن مصيريه ولا تقدم عرضاً لتعديبن درجاتهن وجاء هذا متوافق مع (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢) الذي أوضح أن أساليب التقويم تتحد منحنى قسري يث الرعب والخوف في نفوس الطالبات فيؤدي إلى الرسوب ومن ثم التسرب

• التزام أعضاء هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات الإرشادية والساعات المكتبية. حيث تكرر ملاحظات الطالبات أن عدم وجود لأعضاء

## والاعتماد الأكاديمي

• تكوين حال عميقة دائمة لتطوير المناهج والبرامج الجامعية على مستوى الجامعة تثقيف منها لجان مرعية في كل كلية (اللجان العلمية بالأقسام) تعمل مع على إجراء دراسه فاحصة نوافح انكفاء الداخليه للمناهج والمقررات الدراسيه المقدمة في الكليات

• استقطاب الكفاءات الأكاديميه المتميزه وحسن اختيارهم والعمل على توفير الأصفاد اللازمة من وظائف، معيدين وأخصائين لسد العجز القائم في جامعه وفي كليه لأداب بالمعالم بشكل خاص والعمل على إعداد أحيال جديدة من أعضاء هيئة التدريس

## ٢ توصيات موجهه لعمادة القبول والتسجيل

• إعادة النظر في القبول الموسع لآلاف الطالبات في نظام الانتساب مع وضع معايير تضمن قبول الطالبة في التخصص الذي يوافق مع قدراتها ومهاراتها وميولها الدراسية

• معالجة مشكلة من جذورها والعمل على سرعة افتتاح كليات وأقسام جديدة بجامعة تضمن لخريجاتها دخول سوق العمل بكفاءة، على أن يعتمد ذلك التوسع على الأسس والمعايير التي نساها وراره التعليم العالي في اقتراح كليات جديدة (الكثافه نسكايه، تلبية احتياجات سوق العمل، مراعاة الطاقه الاستيعابيه لمجتمعات الكبرى القريبة، حجم المجتمع الطلابي في التصميم العام، وبنوع الجغرافي لكلية المقترح افتتاحها)

## ٣ توصيات مختصة لإدارة الكلية

• تطوير خطة الاستراتيجية الخمسية لتكويه بحث يتم إدراج حل مشكلة الدراسة الحاليه كأحد أهدافه الإستراتيجيه

• التطبيق لأمنل هيادئ المحاسبيه (الثواب والعقاب)، على أن يكون ذلك على أسس مبروره وسياسات نظاميه واصححه لأعضاء الهيئة التعليميه والإدارية المرتبطين بنظام الانتساب وذلك من خلال اجتماعات عمومية دوريه وكتيبات تشرح تمت المبادئ المحاسبيه

• استحداث مركز للإرشاد الأكاديمي مخصص بالاهتمام بتصميم ونطيقى برنامج إرشاد أكاديمي متكامل ومترابط بمطالبات انسحاب يبدأ البرنامج بمساعدة الطالبة على اختيار التخصص المناسب عند التحاقها بالكلية ومن ثم تعريفها بأنظمة الكلية وموانئها مروراً بتتبع حالة الطالبه الدراسيه لتوجيهها وحل مشكلاتها الأكاديميه

• إيجاد مركز إحصائي بالكلية يعنى بتتبع حصوات التسرب على أن يكون هناك أسدوب موحد لجميع [حصوات التسرب وتحديد يوم اكتشاف المتسربين وتوجيههم للإرشاد الأكاديمي كما يمكن أن تقدم تقارير المركز متحدي القرار بالجامعة عند وضع سياسات القبول لنظام الانتساب والتعاقد مع أعضاء هيئة تدريس، وافتتاح تخصصات جديدة وغيرها

• عقد لقاءات دورية لإدارة الكلية في بداية

المسببات)، وغيرها من مقترحات جادة من شأنها تقديم حلول جذرية لنظام الانساب الحالي

• تغيير نظام امتحان الطالبات متسبة حيث إن النظام الحالي يقتصر على امتحان واحد في نهاية الفصل وغالب يكون أسئلة موضوعية فقط بهدف الحكم على استحقاق الطالبات بالنقل للمسوى الأعلى دون الاهتمام بالتشجيع المعنى لدرجة تعلم الطالبات كما أنه لا يتابع تحصيل الطالبات أولاً بأول بهدف مفرط، المشاكل وعلاجها مع المرشد الأكاديمي وأستاذ المادة ولذا توصي الباحثة بإحداث تطوير في نظام الامتحان الحالي ليصبح نظام تقييم شامل متنوع ومتعدد يستخدم الاسحانات المالية والموضوعية والشمية والمشاريع والتقارير والعروض وغيرها من الأساليب التي تناسب مع طبعه كل مقرر بهدف مساعدة الطالبات للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتها وإمكاناتها ومن ثم الوصول إلى أحكام سليمة بالنسبة لتحصيلها العلمي كما يوصى أن يكون النظام الجديد متفقاً عليه ومعد في الكلية والأقسام

• مابعة لأقسام في التوزيع الجيد للجدول التدريسية بحيث يراعى فيه الجهد المبذوع لأعداد الطالبات المسبات وحتمات المادة التي تدرس الطالبات المتسبة من ضمن المصائب التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وكذا تخصيص جوائز مالية

• إصدار مطبوعات موضح الموائع والأنظمة التي تجيب على تساؤلات الطالبات المسبات مع

كل فصل دراسي مع أعضاء هيئة التدريس والطالبات المسبات لتعرف على المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجههن، على أن تتسم انعكاسات بالشفافية وتصل الآراء والمقترحات من جميع الأطراف المشاركة والحصل على نشر ثقافة سياسة الباب المفتوح بين المسؤولين من أعضاء هيئة تعليمية وإدارية وطالبات

• إنشاء مكتبة تجارية بالكعبة من مهامها توفير الكتب والمراجع الدراسية للطالبات المسبات في يديهن كل فصل دراسي، مع اقتراح تطبيق نظام بيع الكتب المستخدمة للطالبات بأسعار مخفضة حيث تكرر في استحيات الطالبات مسبوقة المحسوب على الكتب والمراجع التي خدم المقررات الدراسية

• تعديل لائحة صندوق الطالبات والسماح للطالبات بحسبه لاستعانة من خلفه الإعانات التي يوفرها صندوق الطالبات لرميلاتها المنقطعات حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تقديم الوصع الاقتصادي لبعض الطالبات يؤدي إلى تسربهن من الكلية

• توصيات موجهة لإدارة الانتساب بالكلية

• التعاون مع جهات خارجية والداخلية في تقديم دراسات إلى إدارة الكلية والجامعة لاقتراح التخصيصات المناسبة لسوق العمل بإرجاء نظام التعليم المؤاري المدفوع الأجر ذي المحاصرات المساتية منتظمة تحويل نظام الانتساب الموسع إلى نظام التعليم المفتوح (تخصيص يوم دراسي وأجر

توصيحي الخدمات المقدمة بالكلية مع إصدار ملاحق  
فصلية لكل ما يستجد من قرارات وصوابط من مجلس  
الكلية في هذا الشأن.

• العمل على تطوير حصة انساب بحيث يتم  
تصدي ملاحظات الواردة من مجمع الدراسة في هذا  
النسب، ماخر استلام الطالب إلى حقيبة دراسية  
وصعوبة التوصل بمرجع والكتب الدراسية لمحمد  
هشم وصحاح، مذكرات الدراسة المرفقة من حيث  
الطبعة و لإخراج، كما يؤثر سلب بطريقة مباشرة على  
تحصيل الطالب الأكاديمي

• تطوير الموقع الإلكتروني لكلية الانساب  
بالانساب بحيث يتم تحديث أهم الأخبار والتعالم  
يشكل يومي و تخصيص مسؤولونه يقوم بالرد على  
استفسارات الطالب

#### 5. توصيات موجهة لأعضاء هيئة التدريس

أكدت نتائج الدراسة الحالية ما ذكرته دراسات  
سابقة وهو أن المعلم أساس نجاح العملية التعليمية في  
جميع المراحل لما هو أي قصور في الأداء يؤدي  
مباشرة لقصور في الخدمات التعليمية المقدمة للطالب  
وبالتالي يكون عملاً في التسرب والهدر التربوي الذي  
حاصره الكلية، ولهذا توصي الدراسة في هذا المجال  
بالاتي

• الاهتمام بالإعداد الجيد لتقاء المنتسبات  
التربوي لأسبب وأنه يشكل النقاء الأساسي بين الطالبة  
و الأسناد مع التوجيه باستخدام وسائل الشرح

المتنوعة والشيقة بالإضافة إلى تخصيص الوقت الكافي  
للحوار والمناقشة

• التعاون لإيجاد مع إدارة الكلية عبد إسماعيل  
المطر في الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة للطلاب  
حيث إن العامل الأساسي لنجاحها يعتمد على  
مشاركة العائلة لأعضاء هيئة التدريس في جميع  
مراحل التخطيط والتعبئة والمتابعة لتطوير المنهج  
الدراسية، بمرامح لإرشاد الأكاديمي، ونظام  
المتحركات المقترح وإعداد حقيبة المنسبات  
التقاءات والمحاضرات الإرشادية، تفعيل الضمانات  
الحديثة في التدريس وغيرها من خدمات تعليمية  
وتربوية مقدمة لمنتسبات

• التقييم بأبحاث ودراسات علمية في مجالات  
تخدم المنسبات إليه اقتراح تخصصات جديدة ينظمها  
سوق العمل دراسات اجتماعية وعية منقصاء على  
عدم الجدية والفاعلية في الدراسة والشعور بالإحباط  
بدي الطالبات، وغيرها من الموضوعات التي تم إخراج  
دراساتها سبق في التوصيات الموجهة لإدارة الانساب

#### المراجع

##### أولاً المراجع العربية

إبراهيم، مهدي محمد الهيدر التربوي في التعليم العام  
بالقول الأعضاء الرياض مكتب التربية العربي  
لدون الختيج، ١٤١١هـ/١٩٩٠م.  
إبراهيم، هالة طرق وأدوات البحث الاجتماعي



الفراسسي بكليات، المعتمدين. العوامل  
و لأليات، دراسات تربوية. جامعة أم القرى  
مكة المكرمة، العدد (٩)، (٢٠١٧م) متوفر  
على الإنترنت

(www.aqu.edu.sa/page/ar/6394)

خوجعة، محمد ياسر العلوم الاجتماعية والتنمية  
البشرية القصصا والمستقبل. القاهرة كلية  
لأداب طبع، ٢٠٠٧م

راشد، علي الجامعة والتدريس الجامعي ط ١ جدة  
دار الفروق، ٢٠١٤م

الوشيد، موهبي شحاته صاحب عوامل المافد التعميمي  
بالمراسد العبد في جامعتي ملك سعود  
و الملك عبد العزيز رسالة ماجستير غير  
مشورة كلية التربية، جامعة أمك سعود  
١٤١٧ هـ ٨ ٤ هـ

نرمة العامة لتعليم البنات وكالة الرئاسة لكليات  
البد لائحة كليات الباس والفواهد  
التنظيمية المنحة بها ط ٢ السعودية مطابع  
خلال ٤٢١ هـ

السلطان، خالد بن صالح والسياسات التعميمي  
مستبة لتعليم العالي رفقة عمل مدممة  
نمو الرؤية المستقبلية لاقتصاد السعودي حتى  
عام ١٤٤٠ هـ، (١٤٢٢ هـ) متوفر على  
لإنترنت

(www.skfupm.com)

مراسد نظرية وعطيقية ط ١ معبر مطبعة  
البحر، ٢٠١٧م

أبو محادة، عبد الووجود عبد الله والعوامل المؤثرة على  
مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم  
الجامعي دراسة نظيقية على طلاب جامعه  
القصيم. المدة العلمية للإدارة جامعة ملك  
سعود المجلد ١ العدد ١ (٢٠٠٦م  
ص ٤٩ ٧٧

التحرير أنسوي لكلية الآداب للبنات بالدمام لعام  
(١٩٩٩، ٢٠١٩، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢،  
٢٢/٢٢، ٢٤/٢٣، ٢٥/٢٤، ٢٦/٢٥،  
٢٧/٢٦، ٢٨/٢٧، ٢٩ هـ)

جودة، محفوظ. التحليل الإحصائي الأسامي باستخدام  
SPSS ط ١ جامعه العلوم التطبيقية ٢٠٠٨م

الجوشي، داليا فوري: ومحبوب، مة الله مشاكل  
التعليم الجامعي في مصر مركز معومات  
ودعم اتخاذ القرار (٢٠١٧م)، ص ٣ ١٢  
متوفر على الإنترنت

(www.policenter.gov.eg)

احمد، محمد بن محبوب، عتيبي، بدر بن جويهد،  
ريادة، مصطفى عبد القادر وعوني، سوس  
عبد الحالك. التعليم في المملكة العربية السعودية  
رؤية مصر واستشراف المستقبل ط  
الرياض مكتبة الملك عبد الوطيد، ٢٠٠٢م  
حكيم، عبد الحميد عبد المجد وظاهرة الترتب

دراسة حالة لمدينة أربو حمدة رسالة دكتوراه  
غير مشورة، معهد الدراسات والبحوث  
التربوية جامعة القاهرة، ١٩٩٢م

عبد القادر، علي عبد العزيز دوامل الإهدار في  
التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية  
مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد (٢٨)  
(١٩٩٣م)، متوفر على الإنترنت

(www.ksu.edu.sa/sites/Colleges)

العبد الله، هترة محمد البدر التربوي نظام الانتساب  
بجامعة محمد بن سعود الإسلامية رسالة  
ماجستير غير مشورة، كلية التربية جامعة  
بدر سعود، ١٤١٤هـ

عبداد ذوقان وأخرون البحث العلمي مفهومه  
أدواته، أساليب الرياض دار أسامة، ٢٠١٤م  
عجاوي، محمود الإهدار التربوي في دولة الإمارات  
العربية المتحدة مجلة كلية التربية جامعة  
إمارات، احمد، العدد (٩)، (١٩٩٣م)  
ص ٩١ - ٨

العكاشي، بشرى أحمد؛ والزبيدي، كامل علوان «أسباب  
انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في  
المراة». مؤتمر النشر الأكاديمي للطلبة، مسووية  
على من ملتصمة العربية للمسوولين عن القبول  
والترجييل في الجامعات العربية، جامعة الشارقة  
٢٠٠٦م، موفر على الإنترنت

(www.arab.acrao.org/molamarat)

السمط، خالد؛ ذفرقة، صالح؛ الخصب، حسي  
سليمان، محمد؛ عازر، ممدوح الطراب أحمد:  
و معاص، حسي. استراتيجية خفض تحضر  
الطلاب مية على دراسة العوامل الأكاديمية  
بمؤتمر الثاني لتطوير التعليم والبحث  
العلمي في الدول العربية، جامعة أم القرى،  
مكة، مكرمه احمد ١٢، العدد (١)،  
(٢٠١٠م)، ص ١٦٦ - ١٧٦

سليمان، سعيد جميل والرسوب والتسرب في التعليم  
الأساسي تعليم الحماة: المنظمة العربية  
للتربية والثقافة والعلوم المسند (٤٥)،  
(١٩٩٨م) متوفر على الإنترنت

(repository.ksu.edu.sa)

الصانع عبد الرحمن بن أحمد «التعليم ومسوق العمل  
في المملكة العربية السعودية رؤية مستقبلية  
بندميم». النداء السنوي خادي عشر مجمعيه  
السعودية للعلوم التربوية والعصية (جست)،  
(٢٠٠٣م) موفر على الإنترنت

(www.gesten.org.sa)

\_\_\_\_\_، التسمية القوي الشويه في قطاع  
التعليم العام ورقة عمل مقدمه في مسرة  
اقتصاديات التعليم، وزارة المعارف،  
(١٤١٧هـ). موفر على لائرت

(faculty.ksu.edu.sa)

عبد السلام، عبد معظيم. الفعد في التعليم الأساسي

مبارك، عبد الحكيم موسى، الخارثي، رايمد هجيرة، وكبي، عبيد عبد الله، تقرير عن دراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى خرابي الرسوم والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسين والتسربين وأعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإحصائية، جامعة أم القرى، المجلد ١٧، العدد (١)، (٢٠٠٠م)، ص ١٦٦ - ١٧٦

المجرب، عبد الرحمن، والنعم، عبد الرحمن، وأسباب تدني الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، (٢٠١٧م)، ص ٦ - ١٥

مزعزل، محمد، وصباح هوسو، الإهدار في التعليم بجامعة الموصل، مجلة التربية والعلوم العدد (٨٤)، (١٩٨٩م)، ص ٢٥٣ - ٣٨٤

مكتب التربية العربي لدول الخليج، التعليم العالي والبحث العلمي في دول الخليج العربي، الرياض: مطبع مكتب التربية، ١٤٠٣ هـ

مع محمد السيد؛ وعزت حمدي محمد، وتقويم علاقة مخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل، لوجهه البعثة في تمكئة العربية السعودية، مؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية بحرين، مجمع معرفي، جامعة أممك فهد للعلوم والمعارف، أممك ١

عبد صالح عبد الله يوسف، النواقيذ مخرجات التعليم العالي، متطلبات التحية في سلطه عدال، الورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، (٢٠٠٦م)، ص ١ - ٢٥ متوفر على الإنترنت

(www.mohyassin.com)

القاسمي، حمدان أحمد، والقاسمي، عبد الله مفرح، العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة أممك سعود، العدد ٩، المجلد (٢)، (١٩٩٧م)، ص ٢٢٣ - ٢٧٦

القحطاني، سالم سعيد، مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية، دور التعليم العالي في تمكئة العربية السعودية، رأى مستقبلية للمفكرين السعوديين والعشرين، الرياض، (١٤١٨هـ)، ص ٢ - ٤ متوفر على الإنترنت

(www.mohyassin.com)

القري، عبي بن سعد، العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة أممك سعود عن التخرج في مدة المحددة، مركز البحوث التربوية كلية التربية، جامعة أممك سعود، الرياض، (١٩٩٤م)، ص ١ - ٧٠ موفر على الإنترنت

(www.ksu.edu.sa/edr)

- Community College Students' Related Student and Institutional Characteristics». *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, v9,(n4), (2008), p505 - 57
- Fischbach, Rita.** «Persistence among Full-Time Students at Illinois Central College». [www.eric.ed.gov/ERICWEBPORTAL/HOME.Portal](http://www.eric.ed.gov/ERICWEBPORTAL/HOME.Portal), (1990).
- George, Werner.** «Individual and Institutional Factors in the Tendency to Drop out of Higher Education: A Multi-level Analysis Using Data from Konstanz Student Survey». *Studies in Higher Education*, v34,(n6), (2009), p647 - 661
- Harrison, Neil.** «The Impact of Negative Experiences: Dissatisfaction and Attachment on First Year Undergraduate Withdrawal». *Journal of Further and Higher Education*, v30,(n4), (2006), p377 - 39
- Lassbilli, Gerard; Gomez, Lucia.** «Why Do Higher Education Students Drop Out? Evidence from Spain». *Education Economics*, v16,(n1), (2008), p89 - 105
- Park, Ji Hye; Choi, Hye Jun.** «Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning». *Educational Technology & Society*, v12,(n4), (2009), p207 - 27
- Toll, d. & Hawkins, d.** «Marketing Research: Measurement and Method». Munnellan Publishing Company, New York, (1993).
- (٢٠٠٨)، ص ٣٠٥ - ٣٣٠
- منسي، حسن حمور الماكو. «مشكلات الطلاب متدني التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كنية المعلمين: بحفاظته السرم بالملكة العربية السعودية» مجلة العلوم التربوية والمراسد الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد ١٧، العدد (١) (٢٠٠٤م) ص ١٧ - ١٥٧
- المليح، الجوهرة عبيد السرحي إستراتيجية مقترحة من جهة البدر التربوي (الرسوب والتسرب) في مرحلة الدراسات العليا بكتبات التربية للبنات التابعة لوزارة التربية والتعليم. رسالة دكتوراه كلية التربية للأقسام الأدبية، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م
- المهايس، عبد الله بن عبد العزيز (الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب دراسة تحليلية) حوزة كلية التربية، جامعة قطر، المجلد (١٦)، (٢٠١٠م)، ص ١٠٩ - ١٣٩

ثانياً مراجع الأهمية

- Araque, Francisco; Roldan, Concepcion; Salguero, Alberto.** «Factors Influencing University Drop Out Rates», *Computer & Education*, v53, (n3), (2009), p563 - 574
- Bethencourt, Jose Tomas; Cabrera, Lidia; Hernandez, Juan.** «Psychological and Educational Variables in University Dropouts», *Electronic Journal of research in Education*, v6, (n3), (2008), p 603 - 615
- Craig, Alfred; Ward, Cynthia.** «Retention of

## Factors Contributing to Students' Dropout from the Affiliation Program at The College of Arts for Girls in Dammam, from the Viewpoint of Faculty Members and Students

**Maha Bakr Abdullah Bakr**

*Assistant professor in management and educational psychology*

*Faculty of Arts, University of Dammam*

*Dhahran, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box 821 Postal Code 31461*

*E-mail: mbakr@uad.edu.sa*

(Received 6/6/1440H; accepted for publication 5/4/1441H)

**Key Words:** Affiliation Program, Dropout, Personal Factors, Administrative Factors, Program Factors

**Abstract:** The objective of this study was to investigate the factors contributing to the high percentage of student dropout reaching 96.4% among students enrolled in the Affiliation Program offered by The College of Arts for Girls in Dammam since 2019. The researcher designed a questionnaire to collect the needed data after testing its validity and reliability. The study sample consisted of a representative group of faculty members (33) and students (360).

The statistical analysis of the data indicated the factors affecting the dropout rate which were related to student's personal and family issues, college administration, faculty members, academic advising services, and the academic curriculum. Faculty members have identified the following primary factors: the unavailability of modern specialization professions as required by the job market, the excessive number of students in classes, the imbalance between number of accepted students and college resources, and the lack of sincere efforts by students. In addition, students have identified the following factors: curriculum length, unavailability of modern specialization, and difficult evaluation methods. Also, significant relationships and differences were noticed between some demographic variables and factors influencing dropouts.

Accordingly, the study introduced several recommendations which were addressed to decision makers at the upper administration level, college and departmental level, and faculty members.



## مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية ودرجة قدرتهم على تصحيحها في ضوء مبدأ المسؤولية

\* رائد عبد الرحمن الدل، \*\* خالد محمد أبو القاسم

\* سناد أصول التربية، أكاديمية التربية، كلية التربية، جامعة جازان

جازان، المملكة العربية السعودية، ص ١٤، الرقم ٤٥١٤٣

E-mail: Dr.wtali@yahoo.com

\*\* سناد علوم الصحة المساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة جازان

جازان، المملكة العربية السعودية، ص ١٦، الرقم ٤٥١

E-mail: aa47bb@gmail.com

(قدم بنسختي ٢٠٠٤، ٢٠٠٥، وقيل بنسختي ٢٠٠٦، ٢٠٠٧ هـ)

الكلمات المفتاحية: مفاهيم تربوية، التربية الجنسية، مبدأ المسؤولية، السنة النبوية، الطلاب المعلمين، جامعة جازان.   
مناقص البحث: هدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية. وهي درجة قدرة الطلاب أنفسهم على تصحيح هذه المفاهيم في ضوء مبدأ المسؤولية. وعلى العوامل المؤثرة في ذلك لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استبانة تكوّن من (٧١) مفهوم ففكرية الجنسية استلزم من السنة النبوية. وطُبقت على عينة من (٢٦٨) طالباً معيّناً فوجّه البحث إلى أن أفراد العينة يعرفون بدرجة كبيرة (٧٨٪) مفهوم ففكرية الجنسية، وأنهم يقدرون بدرجة كبيرة على تصحيح (٩٠٪) مفاهيم كما فوجّه البحث إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في معرفتهم المفاهيم ففكرية لتصحيحاتهم الدراسية تصنع طلاب ففكرية اللغة الإنجليزية. في حين لم تكن هناك فروق دالة لغيرهم لفهمهم لفهمهم ففكرية وتصحيحاتهم الدراسية أو لغيرهم على تصحيح المفاهيم في ضوء مبدأ المسؤولية ففكرية لتصحيحاتهم الدراسية وتصحيحاتهم الدراسية.

### المقدمة

من أظرف وصفتة من حكيم من خلق نصيلا

الإمام ٧٠ وقد كتبه مقابل هـ النعيم والكرام

تكاليف كثيرة ومسؤولية عظيمة، فكله مسؤولية

مب الله تعالى لإنسان، كرمه على غيره من الخلق، قال

تعالى ﴿وَوَقَدْ كَرَّمَهُ بِي نَدَمٍ عَلَّمَ فِي آدَمَ وَالْأَوَّلِينَ وَرَزَقَهُمُ





(العالمدي، ١٤١٣ - ١٩٩٣، وأبو حبيب، ١٤١٤ - ١٩٩٤، والطريف، ١٤٢٩ - ٢٠٠٨)

وأما المكون الرابع فهو مكون الجسم وهو يكون من مكونين اثنين مكون داخلي (طاقة ودواعي)، ومكون خارجي (حواس، وجوارح، ويد). والجسم يهدين مكونين دليل و صبح على حركية التربية الإسلامية: فكما أنه تربية تهدف إلى بناء الإنسان من داخل ذاته بناءً مبدئياً يفيق، فإنها تهدف أيضاً إلى أن تكون حركته ممارسة فعالة بطبيعية تتصل بهذا اليعين ويست حركته اضطراب وتعذب أو نقصه فإن تعالى ﴿لَا تَدْرِي لَئِنْ لَمُتُوا لَآتِيَنَّكُمْ آيَاتُ اللَّهِ حَرِيضًا ثُمَّ تَمُرُّوا رِجَالًا﴾ بأنفوسهم وأنفسهم في مكين لله أزلته هم اختبر قوتكم في الامتحانات ١٥، بذلك فقد اهتمت التربية الإسلامية اهتماماً واضحاً بجميع مشاغل الإنسان سواء تلك التي ترتبط بعلاقته مع ربه من حيث الإيمان الراسخ والاعتقاد الجازم وأتباع كل ما أمر به وجتنب كل ما نهى عنه أم تلك التي ترتبط بعلاقته مع غيره من حيث التعاون مع الأفراد والجماعات في المجتمع والبدن والمطام في سبيل تطوره وتحميه والمحافظة على ما فيه من قيم روحية ومادية حميدة، وخدمة الإنسانية بتحقيق أهدافها السنية وعدم معانداتها أم تلك مشاغل التي ترتبط بعلاقته مع نفسه من حيث تربية حواسه وجوارحه ويدعه وطاقاته ودواعيه أم تلك التي ترتبط بعلاقته مع الكون من حيث توظيف طاقاته وقدراته

أحب الإيمان وتربى به، وقلب مريض يشفى ويرمى ويرى عن الحق والهدى والقسم مستقر للإيمان والحنوم والمعارف الراسخة، وأما بالمعرفة وكشف الحقائق (أين قيم الجورية، ١٤١٠ - ١٩٩٠). واهتمت بهذا المكون دراسات عديدة، منها (حجازي، ١٤١٧ - ١٩٩٧؛ والصقري، ١٤٢٨ - ٢٠١٧؛ والشهري، ١٤٣٠ - ٢٠٠٩)

وأما العمل فهو عقلان عمل إرادي مكتسب، وعقل علمي غريزي والعقل أداة كمال المعرفة والحكم على الشرائع والعقائد ولأحكام والتكاليف ولأوامر والنواهي، والتمييز بين الحق والباطل والخير والشر، وهم خصائص وعيوب، ووسط النفس وجبهه عن السيئ، وحسب صاحبها عن التورط في الهالك (الموردي، ١٤١٣ - ١٩٩٣) وقد اهتمت بهذا المكون دراسات عديدة، منها (ميجي، ١٤١٦ - ١٩٨٦؛ وفليوي، ١٤٢٥ - ٢٠٠٤؛ وهدي، ١٤٢٩ - ٢٠٠٨؛ وأسره، ١٤٣٠ - ٢٠٠٩)

وأما الروح فهي حالات حال إيماني تكون فيه ركية عبوية تحمى دعم بالاعتمادات الصحيحة ودعم صاحبها في الدين والمحب، وحال شيعطاني بسنة إلى شرك أو محو يخرج صاحبها عن حكم الكتاب وما جاء به الرسول - صلى الله عليه وسلم - وتردي بصاحبها (أين قيم الجورية ١٤٠٢ - ١٩٨٢) وقد اهتمت بهذا المكون دراسات عديدة، منها

ومواهبه بعمارة الكون واستغلال ما فيه لترقية الحياة ونميتها (١) عميرة ١٤٠١ - ١٩٨١، وأبو العيين، د.ت) وفي الوقت نفسه، عرّوب التربية الإسلامية مسؤولية الإنسان عن كل هذه النشاط وما يتعمق به، ومن ذلك قول رسول الله - صلى الله عليه وسلم «من نزل قوماً غير يوم القيامة حتى يسأل عن أربع عن عمره بم أفناء، وعن علمه ما فعل فيه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيه أنفقه، وعن جسمه فيم أبلاه» (الترمذي، ١٣٩٥ - ١٩٧٥، ٦١٢/٥، رقم ٢٤١٧) لذلك، فقد رأى الباحثان أهمية تحليل مفاهيم التربية الحسية تحديداً، سهجاً دقيقاً، والعمل على تصنيفها بطريقة علمية منظمة

### مشكلة البحث وأهميته

حددت مشكلة البحث بالسؤالين الرئيسيين التاليين

١- ما مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الحسية المستبعدة من السنة النبوية؟

٢- ما درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الحسية المستبعدة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية؟

يجيب الباحثان عن هذين السؤالين الرئيسيين من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية

السؤال الأول: ما مفاهيم التربية الحسية المستبعدة من السنة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون

في جامعة جازان بدرجة كبيرة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمفاهيمهم مفاهيم التربية الحسية تعزى لتخصصاتهم الدراسية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمفاهيمهم مفاهيم التربية الحسية تعزى لتفكيراتهم تصنيفهم الدراسي؟

السؤال الرابع: ما درجة فهم الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الحسية المستبعدة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدراتهم على تصنيف مفاهيم التربية الحسية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتخصصاتهم الدراسية؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمفاهيمهم مفاهيم التربية الحسية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتفكيراتهم تصنيفهم الدراسي؟

### أهمية البحث

تشب أهمية البحث الحالي في تمكنه من الإجابة عن أسئلة، بالإضافة إلى

التعرف على درجة قدرة الطلاب المعتمدين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤول له الكشف عن العروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المعتمدين في جامعة جازان المعتمدة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجنسية التي يمكن أن تُعزى إلى تخصصاتهم الدراسية وتدريب تحصيلهم الدراسي

الكشف عن العروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المعتمدين في جامعة جازان المتعددة بدرجة تصنيف مفاهيم التربية الجنسية في ضوء مبدأ المسؤولية التي يمكن أن يعزى إلى تخصصاتهم الدراسية وتدريب تحصيلهم الدراسي

#### محددات البحث

يمكن تمييز نتائج البحث الحالي في ضوء المحددات الثلاثة التالية

- **عينة البحث** هي الطلاب المعتمدين في جامعة جازان الذين بمستوى السنة الرابعة وأنهم دراسة جميع مقررات الإعداد التربوي ومقررات الدراسات الإسلامية، وكانوا على معهد الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٢٩ هـ (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م).

- **أداة البحث** هي من إعداد الباحثين لتعكس

إنه البحث الوحيد، محدود علم الباحثين، الذي يمكن من استيعاب مفاهيم التربية الجنسية من السنة النبوية وكذلك تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤول له يتوقع أن تعيد نتائج البحث أفراد العينة في التعرف على مستوى معرفتهم مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية ودرجة قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية مما يمكنهم من التنبؤ إليها في محاضراتهم

يتوقع أن تعيد نتائج البحث وكالة التخطيط والتطوير بوزارة التربية والتعليم وخبه لخطط الدراسة ومناهج العلميه في كلية التربية بجامعة جازان في السبب في أهمية توظيف مفاهيم التربية الجنسية في الكتب الدراسية ومقررات الدراسية ذات الصلة، وحداث النوازل المعرفية فيها بين مكونات الطبيعة الإنسانية القلب، والعقل، والروح وحسم

تقديم أداة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات يتوقع أن تعيد في جزء بحوث تربوية أخرى ذات صلة

#### أهداف البحث

هدف من البحث إلى تحقيق ما يلي

- تحديد مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية التي يعرفها الطلاب المعتمدين في جامعة جازان بدرجة كبيرة

مستوى معرفة الطلاب، المعلمين في جامعة جازان  
 مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية  
 ودرجه قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية  
 - كتب السنة هي الكتب المسندة المشهورة  
 التي اهتمت بذكر أقوال وأفعال النبي صلى الله عليه  
 وسلم - ورجع إليها الباحثان في استنباط مفاهيم  
 التربية الجنسية وهي صحيح البخاري وصحيح  
 مسلم، وصحيح أبي حنبل، ومسند الإمام أحمد،  
 ومسند ابن ماجه، ومسند أبي داود، ومسند الترمذي،  
 ومسند النسائي، ومسند أبي يعلى الخوصلي

#### مصطلحات البحث

يحرّف الباحثان المصطلحات الواردة في عنوان  
 البحث تعريفًا إجرائيًا على النحو التالي  
 - المستوى: تقدير إجابات الطلاب المعلمين في  
 جامعة جازان المتعلقة بمعرفة مفاهيم التربية الجنسية  
 المستنبطة من السنة النبوية، وذلك بوضع إشارة (✓) في  
 الاختيار الذي يتكّل وجهه نظر الخبير بكل فقرة في الأداة  
 من بين ثلاثة خيارات أو اثنى، غير مؤكد، لا أو اثنى

- بمرجه: تقدير إجابات الطلاب المعلمين في  
 جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم  
 التربية الجنسية في ضوء مبدأ مسؤولية، وذلك بوضع  
 إشارة (✓) في الاختيار الذي يتكّل وجهة نظر الخبير  
 بكل فقرة في الأداة من بين ثلاثة خيارات يمثل كل  
 خيار منها أحد مجالات مبدأ مسؤوليه، مسؤوليه

الفردية، ومسؤولية الاجتماعية، ومسؤولية الوظيفية  
 - المعرفة: هي النتاج التعليمي التعلمي الذي  
 تمكن الطلاب، المعلمون في جامعة جازان من اكتسابه  
 بعد دراستهم جميع مقررات الإعداد اثناسوي  
 ومقررات الدراسات الإسلامية ويمكن الكشف عن  
 بعض جوانب هذا النتاج من خلال التعرف إلى مفاهيم  
 التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية التي يعرفها  
 هؤلاء الطلاب بمرجه كبيره

- الطالب المعلم: هو الطالب الذي يدرس أحد  
 التخصصات الدراسية المعتمدة في أقسام كليات  
 التربية، والعلوم والحاسب الآلي ونظم معلومات  
 والآلات والعلوم الإنسانية بجامعة جازان التي يعدّ  
 الطلاب فيها مهنة التدريس

- جامعة جازان: إحدى الجامعات الحكومية  
 بالملكة العربية السعودية، والوحيد بقطاعه جازان  
 الواقعة جنوب غرب المملكة، وتضمّ حاليًا ثلثي  
 كليات ليبيا وست كليات كليات ويبلغ عدد الطلبة  
 فيها حوالي (٢٠,١٠٠) طالب وطالبة

- مفاهيم التربية الجنسية: هي المصاميم  
 الخركية الواردة في أقوال وأفعال النبي صلى الله عليه  
 وسلم التي توجه الفرد إلى اتباعها في ممارساته تجاه  
 النفس والمجتمع والوظيفة

الفقرة على تصنيف هي إدراك الطلاب  
 المعلمين في جامعة جازان وتغيرهم للسمة العامة التي  
 يتصف بها كل مفهوم من مفاهيم التربية الجنسية

المرعى على الطعام والشراب كما يسمه هذه النتائج  
حرص السنة النبوية على توجيه الفرد إلى ضرورة  
العناية بظافة اليدين واللبس والممكن لها من أثر كبير  
في وقايتها من الأمراض

وقدم القرشي (١٤١٣ - ١٩٩٣) بدراسة هدفت  
إلى الكشف عن جوانب تربية النبي صلى الله عليه  
وسلم لأصحابه في الكتاب والسنة لتحقيق هذا الهدف  
استخدمت الدراسة منهج التاريخي واعتمدت على  
دراسة الآيات القرآنية وكتب السنة النبوية حيث نتج  
الدراسة فيما يتعلق بتربية جسم مبعوث الرسول صلى  
الله عليه وسلم في تربية أصحابه على حفظ الجسم  
وذلك من خلال بيان أهمية حفظ الجسم والاهتمام به  
ووقايته والحفاظ على سلامته كونه باعث الطهارة والقوة  
حمل التكاليف الزائدة التي كلف بها الإنسان في الحياة  
الدنيا كما يتب هذه النتائج الطرق التي استخدمها  
صلى الله عليه وسلم في تربية أصحابه على حفظ  
الجسم وهي التعبدية لتكامله لتوارثه وظافه  
الجسم والرياضة البدنية والوقاية والعلاج الطبي

وقدم موسى (١٤١٣ - ١٩٩٣) بدراسة هدفت  
إلى تحديد المسؤولية المجتمعية في الإسلام، لتحقيق هذا  
الهدف استخدمت الدراسة المنهج التاريخي واعتمدت  
على دراسة آيات القرآن وكتب التفسير وكتب السنة  
النبوية حيث نتج الدراسة أن جسم البشري مكرم  
بتكريم الله سبحانه وتعالى للإنسان، فشرع له ما يحفظه

مستنبطة من السنة النبوية وتجليدها في أحد مجالات  
مبدأ المسؤولية

— مبدأ مسؤوليه هو أحد مبادئ التربية  
الإسلامية الذي يشير إلى تحمل الفرد انفعالات المترتبة  
على ممارسته القولية والفعلية وقد حددت في هذا  
البحث بالأقوال والأفعال تجاه النفس والمجتمع  
والوظيفة التي استنبطت من السنة النبوية

### الدراسات السابقة

بالرغم من الأهمية التي توليها التربية الإسلامية  
لتربية جسم الإنسان الدراسات ذات الصلة بهذا  
الموضوع تعد قليلة جداً، حيث لم يعثر الباحثان،  
بجود بحثهما وتعميقهما، إلا على أربع دراسات: فقد  
قامت أبو إسحق (١٤٠٨ - ١٩٨٨) بدراسة هدفت  
إلى بيان ما اشتمل عليه كتاب الطب النبوي لابن قيم  
الجوزية من توجيهات نبوية في تربية الشء فيما يتعلق  
بالحاجة الجسمية لتحقيق هذا الهدف استخدمت  
الدراسة منهج الوصفي لتحليل نصوص الكتاب وبيان  
المواعظ التي تسهم في تربية الشء من الناحية الجسمية  
حيث نتج الدراسة اهتمام كتاب الطب النبوي بتوجيه  
الفرد إلى العناية بوعية الغذاء حرصاً على تكامل  
العناصر الغذائية التي يحتاج إليها في بناء جسمه ووقايته  
من الأمراض وإلى تحقيق مطالبه النفسية وشماعها  
وفق الأسس التي جدها للإسلام وإلى عدم إكراه

كبحرهم الانتعاش والتعدي من زلزاله، ووضع عقوبات رادعة كتشريع الفصاحص ونية الأعصاء، ومسجد لمعتلته المعزيرة. كما يثبت هذه النتائج أن الإسلام حدد مسؤولية الأسرة عن الجسد، وذلك من حيث حسن اختيار الزوجين، وحفظ الحين في بعض أمه، والإرضاع، والخصانة والرعاية الصحية، وتأمين سلامه المنزل ودرء الخطر عنه وحدد مسؤوليه المجتمع عن الجسد، ودفع من حيث حفظه بالتربية الصحيحة والحفاظ على البيئة، وإقامه حدود الشرعية

وفهم الشهري (١٤٣٥ - ٢٠٠٠) بدراسة هدوب إلى تحديد المقومات الرئيسة لتربية الجسميه في الإسلام، وإلى التعرف على مدى توافر وتطبيق هذه المقومات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة في ضوء عدد من المتغيرات لتحقيق هذه الأهداف استخدم الدراسة أمثلة بدعت فقراتهم (٨٣) فقرة نورعت على سنة مجالات، وطبقت على عينة تكونت من (٤٣٦) طالباً يثبت نتائج الدراسة أن مقومات التربية الجسميه في الإسلام تتشغل في (٦) مقومات هي: العناية الصحية، والطاه الوقائيه، والندوي والحلاج، الصوم والراحة، والتربية البدنيه والأنشطة الرياضيه، والحدود الصحيه وأن هذه المقومات متوافرة لدى أفراد العينة بدرجة عالية، لكن هذا التوافر جاء متفاوتاً بين مقوم وآخر، أعلاه المقوم الثاني «الطاه الوقائيه» وأدناه المقوم الخامس «التربية البدنيه والأنشطة الرياضيه» كما يثبت هذه النتائج

وجمود مروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر وتطبيق مقومات التربية الجسميه تعزى إلى متغير موقع مدرسة لصالح الطلاب في مدارس داخل مدينه وإلى متغير نوع انفسى انفرسي لصالح الطلاب في مدارس التي لها مباد حكومية في حين يثبت هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر وتطبيق مقومات التربية الجسميه تعزى إلى مستوى تعليم لأن أو موى تعليم لأن.

ممارسة البحث الخالي بالدراسات السببه تبي ما يلي - اتفق البحث الخالي مع دراسه الشهري (١٤٢٠ - ٢٠٠٠) في أنهم أجرياً بالبيئه السعوديه فكهما اختلف في حدود المكايه، حيث كات حدود دراسه الشهري مدارس المتوسطه بمدينة مكة المكرمة في حين كاتب حدود البحث الخالي حاصه حارس واختلف البحث الخالي على جميع الدراسات السببه في حدود الرمانيه، حيث أجريت آخر الدراسات السببه عام (١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م)

اتفق البحث الخالي مع دراسه الشهري (١٤٢٠ - ٢٠٠٠) في أنهم اتوا حيداً السدان ثم عنيقههم مياناً

انفرد البحث الخالي عن الدراسات السببه في أن أفراد عيه كانوا بمسوى التعليم حاصمي والدين تمثلوا بالطلاب في الأقسام التي تُعدُّ لهُم الاندروس بكفسات التربية والعصوم والحاسب لأنسي ونظم المعلومات ولآداب والعصوم لإنسانية بجامعة جازان

المتعلقة بمعرفتهم بمفاهيم التربية الجنسية التي يمكن أن تعرف إلى معايير البحث  
الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمفاهيمهم على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية في ضوء مبدأ المسؤولية التي يمكن أن تعرف إلى معايير البحث.

#### هيئة بحث

تكوّنت هيئة البحث الحالي من (٢٦٨) طالباً معلماً في أقسام كليات التربية والعلوم، والحاسب الآلي وعلم المصنوعات، والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان، التي تُعَدُّ الطلاب فيها لمهنة التدريس أي ما نسبته (٦٥٪) تعريباً من مجموع الطلاب المعلمين الذين بمستوى السنة الرابعة وأنهو دراسة جميع مقررات الإحصاء التربوي ومقررات الدراسات الإسلامية والبالغ عددهم (٤١٧) طالباً معلماً كانوا على مقاعد الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م)، وقد تم اختيار أفراد هذه العينة بالطريقة العشوائية ونورعت حسب معايير البحث كما في جدول (١)

انفرد البحث الحالي في أن يقرّب أداته كلها مستبقة من السنة النبوية، وفي مجالات لأداه ومهج تصنيف فقراته

#### الطريقة والإجراءات

##### مهج البحث

استخدم البحث الحالي، منهج التاريخي، ومنهج الوصفي كونهما من أكثر منهج البحث ملائمة لعينه وقد تمثّل الإفادة منهم في الجوانب التالية تحديد مفاهيم التربية الجنسية في أقوال وأفعال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - الواردة في كتب السنة المسندة المشهورة تحديد مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية التي يعرفها الطلاب المندوب في جامعة جازان التعرف على درجة وعنده الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان

الجدول رقم (١). توزيع أفراد العينة حسب معايير البحث

المتغير	تقدير المعلمين التدريسي				التخصص الدراسي						المتغير
	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	لغة إنجليزية	لغة عربية	دراسات قرآنية	إسلامي	الرياضيات	العلوم	
٢٦٨	٤	٧	٣٤	٨	٤	٦٩	٢٤	٥	٥	٦٤	١٠٠

## أداة البحث

مفهوم تمثلت في الفقرات ١، ٤، ٥، ٦، ٠، ٢، ١٣، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٦، ٥٧، ٦٣، ٦٨، ٧٠، ٧٢، ٧٤

استخدم انيشت اخالي اسبابه أعينها الباحثان وفق الخطوات التالية

- حصر أقوال وأعمال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - المتضمنة توجيهات حركية وتربط بنوعية مكون الجسم

- تحديد المفهوم أو المفاهيم التي يتضمنها كل قول أو فعل لرسول الله - صلى الله عليه وسلم

- استبعاد كل مفهوم من المفاهيم المستبعدة من أقوال وأعمال رسول الله - صلى الله عليه وسلم

كان به ارتباط أكثر وصوحاً بأحد مكونات الطبيعة الإنسانية الأساسية الأخرى القنبل، والعمل، والروح وذلك في ضوء نتائج الصدق الظاهري للأداة

- اتفقت دليل واحد من بين مجموع أقوال وأعمال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - على كل مفهوم من المفاهيم إلا أنها اشتمل المفهوم الرئيس على مفاهيم فرعية تدخل فيه

- إذا كان دليل المفهوم قد ورد في الصحيحين أو في أحدهما وفي كتب السنة الأخرى فقد اقتصر الاستدلال على ما ورد في الصحيحين أو في أحدهما

وقد تكونت لاسيابة في صورتها النهائية من (٧٤) فقرة، كل فقرة منها تمثل مفهوماً من مفاهيم التربية الحسية، ووردت في ضوء مبدأ المسؤولية إلى ثلاثة مجالات

- مجال المسؤولية الفردية، وتكون من (٣٩)

- مجال المسؤولية الاجتماعية، وتكون من

(٢٧) مفهوماً تمثلت في الفقرات ٣، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٣، ٣٥، ٣٨، ٤٣، ٤٦، ٥٥، ٥٨، ٥٩، ٦٢، ٦٤، ٦٥، ٦٧، ٦٨، ٧١، ٧٣

- مجال المسؤولية الوظيفية، وتكون من (١٨)

مفاهيم تمثلت في الفقرات ٢، ١٥، ٣٦، ٥٤، ٦١، ٦٦، ٦٩

نظمت هذه الاستبانة في جداول اشتمل الجزء الأول على هدف البحث وطبيعته وطريقة الإجابة عن فقرات الاستبانة والمعلومات اللازمة عن أفراد العينة أما الجزء الثاني فقد اشتمل على مقياس معرفة مفاهيم التربية الحسية المبسطة من السنة النبوية الذي أعده الباحثان لقياس مستوى معرفة الطلاب، ودرست في جامعة جازان هذه المفاهيم حيث يجيب أفراد العينة في الخيار المناسب من بين الخيارات الثلاثة التي على بين الفقرات، والتي تخص كل منها لإجابة محددة من بين هذه الخيارات أو افق، غير متأكد، لا أوافق كما اشتمل الجزء الثاني على مقياس قدره على تصفيف مفاهيم التربية الحسية المبسطة من السنة النبوية في



بالأردن، عن دوي الخبرة والكفاءة، وذلك بهدف التعرف على آرائهم ومقرحاتهم في أداة البحث من حيث دقة الاستنباط ودقة التصنيف ووضوح الفقرات ودقة صياغتها، واسماء كل فقرة للمجال الذي صنّفه فيه وقد أخذ الباحث بتعديلات المحكمين والتي تضمنت بدمج (١٨) مفهومًا، وحذف (٧) مفاهيم لارتباطها أكثر بأحد مكونات الطبيعة الإنسانية لأسباب أخرى العنصر والقدس والروح، ورمزها صياغة مفهومين مركبين ليكون (٤) مفاهيم وقد اعتبر التقى (٨٥٪) من المحكمين على صلاحية الفقرة شرطًا لاعتمادها. لتتكون الأداة بذلك في صورتها النهائية من (٧٤) فقرة

ولتحقق من الاتساق الداخلي لقياس معرفة مفاهيم التربية الخمسية بنسبته التنبؤية تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على المفاهيم ككل وبجوانبه الثلاثة ومعاملات الارتباط بحالات بعضها ببعض وهو ما يوضحه جدول (٧)

جدول رقم (٧) قيم معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على مقياس معرفة مفاهيم التربية الخمسية

بمجالاته الثلاثة

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
الأول		٠.٥٩	٠.٦٠	٠.٤٠
الثاني			٠.٦٠	٠.٤٠
الثالث				٠.٧٠٨

ينصح من جدول (٧) أن قيم معاملات

لارتباط قيم دالة إحصائية

صورة مبدأ المسؤولية الذي أعدّه الباحث لقياس درجة قدرة الطلاب المتعلمين في جامعة جازان على تصنيف هذه المفاهيم، حيث يجيب أفراد العينة في اختيار المناسب من بين الخيارات الثلاثة التي عسى يسد الفجوات، والتي خصص كل منها لمجال من المجالات الثلاثة لمبدأ مسؤولية الفردية، مسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الوظيفية

### صدق الأداة

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال التحقق من دقة استنباط مفاهيم التربية الخمسية من أقوال وأفعال رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبحث من خلال العودة إلى ستة من شروح كتب السنة النبوية التي وردت فيها المفاهيم المستنبطة وهي شرح الباري بشرح صحيح البخاري (٢٥١ - ٢٠١٤)، وشرح صحيح مسلم (١٤٢٧ - ٢٠٠٦)، وشرح مس ابن ماجه (د.ت)، وعلوم المعبود شرح مس أبي داود (١٤١٨ - ١٩٩٨)، وشعبه الأحسودي بشرح جامع الترمذي (١٤٢٥ - ٢٠١٤)، وشرح السيوطي لنس النسائي (١٤١٥ - ١٩٩٥)، كما تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال تصديدها في صورتها الأولية التي تكونت من (٩٧) مفهومًا مقروءة بأدلتها إلى (١٢) اثني عشر محكمًا مخصصًا في أصول التربية والسنة وعلومها والقياس والتقويم ستة منهم في جامعة جازان بالسعودية، وستة في جامعة اليرموك.

يتضح من جدول (٤) أن مقياس معرفة مفاهيم التربية الجنسية المستنبطه من السنة النبوية يتمتع بمعامل ثبات مرتفع حصائياً، مما يعني قدرته على تحقيق لأهداف المرجوة

والتحقق من ثبات مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم جسميه المستنبطه من السنة النبوية في ضوء مبدأ مسؤوليه ككل وكل مجال من مجالاته تم حساب معامل ألف كروباخ وهو ما يوضحه جدول (٥).

الجدول رقم ٥: قيم معامل ألف كروباخ للدرجات المتحققة على مجالات مقياس القدرة على تصنيف المفاهيم الجسميه وللدرجة الكلية للمقياس

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألف كروباخ
١	مفاهيم السلوكية للدرجة	٣٩	٠.٣
٢	مفاهيم السلوكية الاجتماعية	٢٧	٠.٧٢٨٩
٣	مفاهيم السلوكية الوظيفية	٨	٠.٧٢٩٦
	الدرجة الكلية للمقياس	٧٤	٠.٧٢٩٨

يتضح من جدول (٥) أن مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم الجسميه المستنبطه من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية يتمتع بمعامل ثبات مرتفع حصائياً، مما يعني قدرته على تحقيق لأهداف المرجوة

#### تصميم البحث

#### متغيرات البحث

تكون البحث الحالي من متغيرين مستقلين ومتغيرين تابعين، وذلك كما يلي

وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسميه المستنبطه من السنة النبوية في ضوء مبدأ مسؤولية تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على المقياس ككل ومجالاته الثلاثة ومعاملات ارتباط المجالات بعضها ببعض، وهو ما يوضحه جدول رقم (٣)

الجدول رقم (٣): قيم معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية

الجسميه ومجالاته الثلاثة

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
الأول		٠.٧٦٥	٠.٧٧٤	٠.٥
الثاني			٠.٧٨٦	٠.٨
الثالث				٠.٧٩

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط قيم ذاته حصائياً

#### ثبات لأداة

للتحقق من ثبات مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسميه المستنبطه من السنة النبوية ككل وكل مجال من مجالاته تم حساب معامل ألف كروباخ وهو ما يوضحه جدول (٤)

الجدول رقم ٤: قيم معامل ألف كروباخ للدرجات المتحققة على مجالات مقياس معرفة مفاهيم التربية

الجسميه وللدرجة الكلية للمقياس

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألف كروباخ
١	مفاهيم الجسميه للدرجة	٣٩	٠.٦٩٨
٢	مفاهيم الجسميه الاجتماعية	٢٧	٠.٧٧٠
٣	مفاهيم الجسميه الوظيفية	٨	٠.٧٢٩٦
	الدرجة الكلية للمقياس	٧٤	٠.٧٢٩٨

- السور السبي لتكرارات للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتحديد مفاهيم التربية الجنسية مستنبطة من السنة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة ولتحصول رأي بيانات وصفة صنف إجابات أفراد العينة وفق ثلاثة مستويات (١٧٥ - ٣) معرفة بدرجة كبيرة، و (١١ - ١٧٤) معرفة بدرجة متوسطة، (أقل من ١) معرفة بدرجة قليلة

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني والثالث، اعتماداً على الفروق الدالة (حساب بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجنسية مستنبطة من السنة النبوية وفقاً لمتغيرات البحث) وللإجابة عن السؤال الخامس والسادس المعلمين بالفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات الإجابات على مقياس المعرفة على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لمتغيرات البحث

- التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بدرجة المعرفة على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية. ولتحصول رأي بيانات وصيغة صنف إجابات أفراد العينة وفق ثلاثة مستويات (أكثر من ٦٦.٦) قليلة بدرجة كبيرة، و (٣٣.٣)

## ١ المتغيرات المستقلة، وهي

- التحصيل الدراسي وله ستة مستويات العلوم، والرياضيات والحاسب الآلي والدراسات القرآنية، واللغة العربية، والدعة الإسلامية

- تقدير التحصيل الدراسي وله أربعة مستويات ممتاز، جيد جداً، جيد، ومقبول

٢ المتغيرات التابعة، وهي

- تقدير الطلاب المعلمين في جامعة جازان مستوى معرفتهم مفاهيم التربية الجنسية مستنبطة من السنة النبوية

- تقدير الطلاب المعلمين في جامعة جازان لدرجة قدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية مستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية

## جمع بيانات البحث

جمعت بيانات البحث إحصائي من الطلاب المعلمين أفراد العينة أثناء تواجدهم في القاعات الدراسية خلال الفترة ٢٥ - ٢٩/١٠/١٤٢٩هـ (٢٥/٢٩/١٠/٢٠٠٨م) من الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩م)، وذلك بالتعاون مع الزملاء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

## المعالجة الإحصائية

استخدمت في البحث إحصائي المعاملات الإحصائية التالية

١٦٦) قدرة بدرجة متوسطة، (أقل من ٣٣٣) قدرة بدرجة قليلة

الجسمية المستبظة من الستة تنوية لى يعرفها طلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة؟

• المقاربات البعدية باستخدام طريقته ششمه

(Scheffe) للإجابة عن السؤال الثاني فيما يتعلق بدلالة الفروق بين متوسطات لإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجنسية وفقاً لتغير التحصيل الدراسي

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الورود النسبي لتكرارات إجابات الطلاب المتغيرين في جامعة جازان على المقياس الذي أعده الباحث لقياس مستوى معرفة مفاهيم التربية الجنسية المستبظة من الستة النوية وجيدوي (٦) يوضح مفاهيم التربية الجنسية التي يعرفها الطلاب المتغيرين في جامعة جازان بدرجة كبيرة من بين هذه المفاهيم

### نتائج البحث ومناقشتها

#### أولاً نتائج السؤال الأول عن مفاهيم التربية

الجدول رقم ٦، الورود النسبي لتكرارات إجابات أفراد العينة على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجنسية والتي يعرفها بدرجة كبيرة موزة على فئات

رقم الفقرة	المفهوم	نوع مفهوم	الوزن النسبي	الرتبة
١٦	مفهوم عن مفهوم جسم	مرددي	٢ ٣٥	
٥	مفهوم المفهوم الجنسي	طبيعي	٢ ٢٦	٢
	مفهوم من المفهوم الجنسي	مرددي	٢ ٣	٣
٥٢	مفهوم من المفهوم الجنسي	مرددي	٢ ٢	٤
٢٣	مفهوم من المفهوم الجنسي	مرددي	٢	٥
٤٥	مفهوم من المفهوم الجنسي	مرددي	٢ ٢	
٦	المفهوم من المفهوم الجنسي	طبيعي	٢ ٢	
٧	ولادة المفهوم من المفهوم الجنسي	مرددي	٩٧	٨
٥٣	مفهوم من المفهوم الجنسي	مرددي	٩	٩
٢	مفهوم من المفهوم الجنسي	طبيعي	٨٨	
٢٣	مفهوم من المفهوم الجنسي	طبيعي	٨٨	
٤٣	مفهوم من المفهوم الجنسي	مرددي	٨٧	٧
٩٢	مفهوم من المفهوم الجنسي	مرددي	٨٥	٣
٥٤	مفهوم من المفهوم الجنسي	طبيعي	٨٥	٣
٤	مفهوم من المفهوم الجنسي	مرددي	٨٤	٣
٣٦	مفهوم من المفهوم الجنسي	طبيعي	٨٤	٦
٦٩	مفهوم من المفهوم الجنسي	طبيعي	٨٤	٦

تابع الجدول رقم (٦).

رقم الفترة	المفهوم	نوع المفهوم	الوزن النسبي	الرتبة
٧	هو الأكل من البحر	فردى	٨٣	٥
٨	جمع الجسم من خلال شدة ٧	فردى	٨٣	٩
٩	كرد الأذى	اجتماعي	٨٣	٩
١٠	جمع الفرج	فردى	٨	٢
١١	انقراض متطلبات المرأة	و ظمى	٩٨١	٦
١٢	جمع الصدر من	فردى	٧٩	٢
١٣	امالة الأذى من	اجتماعي	٧٩	٢
١٤	الندى بالآلة المستوردة	فردى	٧٩	٢٥
١٥	حتن النجبة بالنساء - النساء بالرجال	فردى	٧	٢٢
١٦	المرم على حد في الشهر خمسة	فردى	٧	٢٦
١٧	محافظة على السبل	اجتماعي	٧٥	٥

الجسمية. لكن النتائج أظهرت هنا لدى الطلاب أنفسهم قد يصنف بقية المفاهيم على أنها مفاهيم ترتبط بالذكوات الأخرى القنب والعمل والروح، مما أدى إلى ضعف ومضوح التصور البشري المتعمق يرد: قد هذه المفاهيم تكون الجسم لديهم. وهذا قد يشير إلى تقصير الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام والمقررات الدراسية بدلة حنة الجامعة من حيث اهتمامها بإحداث التوازن في توزيع التركيز اأخرى بين مكونات الطبيعة الإنسانية

أما فيما يتعلق بالتفاوت في نسبة معرفة المفاهيم وهو مجالها فيمكن م يعرفى ذلك إلى تقصير المعلم أو عضو هيئة التدريس في القيام بوصف الخصائص المميزة للمفاهيم المنصبة في الكتب المدرسية أو في المقررات الدراسية وبيان طبيعتها الحركية حتى صار الطلاب يعرفون أن هذه المفاهيم هي واجبه الاعتقاد أو لإيمان به أكثر من إدراكهم للعلاقة الوظيفية بين

بشير حسن ، (٦) إلى أن الطلاب انغمسوا في حانهم جارا يعرفون بدرجة كبيرة (٢٨) مفهوم من بين (٧٤) مفهومًا للتربية الجنسية وعلى النحو التالي - (١٧) مفهومًا جسميًا فرديًا، أي ما نسبته (٦١٪) تقريبًا من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و (٤٤٪) تقريبًا من المفاهيم الفردية ككل - (٤) مفاهيم جسمية اجتماعية أي ما نسبته (١٤٪) تقريبًا من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و (١٥٪) تقريبًا من المفاهيم الاجتماعية ككل - (٧) مفاهيم جسمية وظيفية، أي ما نسبته (٢٥٪) من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و (٨٨٪) تقريبًا من المفاهيم الوظيفية ككل

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تراكم النتائج اأخرى لدى الطلاب انغمسوا في حانهم جارا يصنف المفاهيم الـ (٢٨) بوصفها على أنها مفاهيم للتربية

لا اعتماد أو لإيمان بهذه المفاهيم وممارستها خاصة لمفاهيم لاجتماعية التي لا يعرف الطلاب منها بدرجة كبيرة سوى أربعة مفاهيم فقط من بين (٢٧) مفهوم جسمي اجتماعي، محركه التثنية الإسلامية يعني الممارسة المعية الطبيعية للاعتماد أو للإيمان في النشاط كلها ومنها نلت التي تربط بعلاقة الإنسان مع غيره

أما فيما يتعلق بصعوبة معرفة الطلاب، نعمين بمفاهيم جسمية الاجتماعية قياس بمعرفتهم، المفاهيم الفردية والوظيفية فقد يُشير ذلك إلى قيام المعلم وعضو هيئة التدريس بتعريف الطلاب على الارواء بأنفسهم وعمى التفتُّح إلى مستقبلهم الوظيفي، والتهوؤ بأدواره، نهاية بدرجة أكبر من تحيرهم على الاهتمام بعلاقاتهم الاجتماعية. وهذا أدى إلى ارتفاع مفهوم الذات ومستوى العناية بها لدى الطلاب، نعمين، وانخفاض مستوى اهتمامهم وعنايةهم بالوصول الاجتماعي وممارسة شطته مما يبيح الحصول مشكلات سلوكية قد تقع لهم عند تفاعلهم مع الآخرين من جهة، وتأثير اللغة الاستقبالية والتعبيرية لديهم من جهة أخرى كما أنهم بدت قد يقتضون إلى التوجيه الذي يمكنهم من التمييز بين الصواب والخلف، ومن القدرة على الحكم على تصرفات الآخرين وصداقاتهم (الخراشة، ١٤٢٨ - ٢٠٠٧) وهذا يشير إلى انخفاض المهارات لاجتماعية لديهم، مما يعني انخفاض القدره على التعامل الخيد والعقال مع الآخرين (Dineen and Higgs, ١٩٩٩) كما يشير إلى

انخفاض اندكاء الاجتماعي لديهم، مما يعني صعوبة التعامل مع الآخرين والتواصل معهم بسهولة ويسر (Fitness, 200١). وقد أكد جودان (Gouman, 2000) أن انخفاض المهارات الاجتماعية لدى الفرد يس في صياح تمكيره أو نجاحه في تفاعلاته امهية أو أثره الاجتماعي، ويجعله يستغرق في القلق غير رخص عن نفسه وعن الآخرين وعن مجتمعه وتكون قدره على الانرام بالفصا وتحمّل مسؤولية صعبه

أما فيما يتعلق بانواع نسبة معرفة الطلاب نعمين بمفاهيم الجسميه الوظيفيه قياس بمعرفتهم، المفاهيم الفردية والاجتماعية فقد يُشير ذلك إلى حالة من القلق والخوف من المستقبل لديهم حيث أكد الحميد والسماحه (١٤٢٨ - ٢٠٠٧) أن أهم العوامل المرتبطة بالقلق هو شعبي الفرد إلى إيجاد معنى لحياته أو هدف يحدد لوجوده

ثاني نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب نعمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم الترية الجسميه تعزى لتخصصاتهم الدراسية؟ ومناقشتها

بالإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والاختلافات ائقياريه لإجابات الطلاب نعمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم الترية الجسميه مستنبطة من السنة الأولى عند تصنيف إجاباتهم وفق تخصصاتهم الدراسية، وقد جاءت النتائج كما في جدول (٧)

بجدول رقم ٧٠. المتوسطات الحسابية والاحتمالات لمقايير الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم العربية الجسمية وفقاً لمتخصص الدراسي.

المتخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلم		٨٦	٢٩٨
الرياضيات	٥٢	٧٥	٢٨٩
الحاسب الآلي	٢٥	٧	٩٠٧٨
اللغات الأجنبية	٢٤	٤	٢٢٧
اللغة العربية	٦٩	٧٩٣	٦٤٨
اللغة الإنجليزية		٢٢٦	٢٩٥٥

يلاحظ من النتائج في جدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية معرى لمتخصص انفرادي ومعرفه دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) و جدول (٨) يوضح نتائج هذا التحليل

بجدول رقم ٨٠. نتائج تحليل التباين الأحادي لمعولة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم العربية الجسمية وفقاً لمتخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة حرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٥ ٤٩	٥	٥٠٩ ٢٨	٢٢٦	٩٦
داخل المجموعات	٢٨٥٨٥ ٤٧	٢٦٢	٨٥ ١٣٩		
إجمالي	٥ ٩٩٦ ٢٦٦	٢٦٧			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية معرى لمتخصص الدراسي حيث بلغت قيمة

ف-٥ المحسوبة (٢٦٠٦) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٠٥) ويعرفه مصدر هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه (Scheffe) وقد جاءت النتائج كما في جدول (٩) ١٩٠

بجدول رقم ٩٠. نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لمعرفة مصدر الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم العربية الجسمية وفقاً لمتخصص الدراسي

المتخصص	العلوم	الرياضيات	الحاسب الآلي	الدراسات القرآنية	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
المعلم		٨	٢٥٩	٩٢٩	٢٢٧	٧
الرياضيات			٤٣	٥٤	٤٣	٩٨٦
الحاسب الآلي				٢٩٨	٨٦	٤٢٩ *
اللغات الأجنبية						٩٣٢
اللغة العربية						٩٤٧
اللغة الإنجليزية						

يبيّن من نتائج المصادر البعديّة في جدول (٩) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيّاً كانت بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في (تخصص العلوم) و (تخصص اللغة الإنجليزيّة)، وبين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في (تخصص الحاسب الآلي) و (تخصص اللغة الإنجليزيّة)، وقد جاءت نتائج الطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزيّة في حين يبيّن عدم وجود فروق دالة إحصائيّة عند إجراء المقارنات بين هذه المتوسطات.

هذه النتيجة تعني أن مفاهيم التربية الحسنة يوجه عدم كانه أكثر وضوح لدى الطلاب في تخصص اللغة الإنجليزيّة مقارنة بالطلاب المعلمين في التخصصات الأخرى عامة، وفي تخصص العلوم وتخصص الحاسب الآلي خاصة ويمكن أن يعزى ذلك إلى عوامل ثلاثة مجتمعة أو منفردة، هي

١- أن جامعة جازان تتبع في قبول الطلاب المعلمين بتخصص اللغة الإنجليزيّة إجراءات خاصة وهي لا تكفي بمقدار المتفهم في الثانوية العامة والنسبة الموزونة، وإنّ مقدارهم اختيارات «الحريرية وشعبية» مما يسهم في انتقاء طلاب يفتقرون مجموعة جيدة من التكنمات المترابطة جديدهم يعرفون مفاهيم التربية الحسنة بدرجة أكبر من غيرهم في التخصصات الأخرى حيث يؤكد (روبرت جانييه) على أن استيعاب المفاهيم يكون بصورة جيدة عندما يكون لدى الطالب مجموعة جيدة من التكنمات المترابطة (العصاة

والتقوي ١٤٢٧ ٢٠٠٦)

٢- أن الخطة الدراسية لقسم اللغة الإنجليزيّة تتضمن ما تتضمنه أربعة مقررات تدّرس وفق المنهج التكاملي، هي (الكتابة، والقراءة، والاستماع، والمحادثة)، فكل مقرر منها له أربعة مستويات، كل مستوى نكل مقرر يدّرس في كل فصل دراسي بالتزامن مع ما يطرأ من حيث المستوى من المقررات الثلاثة الأخرى. ومراجع المنهج فيها عبارة عن مسندتهم بهارات المردية و الاجتماعية والوظيفية بعض الطر عن مصدرها وكل مستوى نكل مقرر يؤكد على مهارات المستوى السابق من المقرر نفسه، نكن يتركز أكبر وأوسع مما يسهم في ارتفاع مستوى معرفة الطلاب المعلمين بتخصص اللغة الإنجليزيّة المفاهيم بدرجة أكبر من غيرهم. حيث يشير (روبرت) إلى أن اللغة والرموز تسهم في تعريف الفرد وتعلّمه لمفاهيم (جاييه، ١٤١٤ ١٩٩٤)، ويؤكد قطامي وعبد (١٤٢٣ ٢٠٠٢) على أنه عندما يقوم الرمز مقام مجموعة من الأشياء والحوادث التي لها صفات مشتركة فإنه يشير إلى مفهوم، وأن امتلاك اللغة يساعد الفرد في التعامل مع مختلف المفاهيم.

٣- أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزيّة حسب اطلاع الباحثين يستخدمون الأسلوب غير مباشر والتعلم المتكرر حوالتهم؛ كالتعلم العربي والتعلم التعاوني، في تدريس مقررات التخصص وهذا الأسلوب يسهم بشكل كبير في إثارة



التربية الجنسية المنبثقة من السنة الجوية عند تصنيف إجاباتهم وفق لتقديرات تصنيفهم الدراسي، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٠)

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجنسية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الدرجات التحصيل الدراسي
٦.٨٥٤	٢.٦	٨١	متأخر
٥.٤	٢.٧٧	٢٢	حد عتبة
٤.٤٨٧	١.٩٥	٧	جيد
٧.٧٥٣	٤	٩	مميز

يلاحظ من النتائج في جدول (١٠)، وجود فروق ظاهرة بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجنسية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي، ومعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، و جدول (١١) يوضح نتائج هذا التحليل

الجدول رقم ١١، نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجنسية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٨.٥٤٢	٣	٩.٥٠٧	٢.٨	٠.٠٩
داخل المجموعات	٩٧٨.٩٥٢	٤٤	٢٢.٠٢٣	٨.٧٥	
الكلي	١٠٠٧.٤٩٤	٤٧			

بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجنسية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي

استفكير لدى الطلاب، ويصبح أمامهم فرصاً حقيقية للمشاركة الفاعلة وحرية السؤال، مما يؤدي إلى زيادة فرص اكتساب مهارات كما يؤدي إلى زيادة بافعيتهم للعمل العقلي، وبالتالي ارتفاع مستوى صعوبات التفكير ليصل بهم إلى مستويات أعلى التحصيل والتركيب والتعميم. وهذا قد يعني أن أساليب التدريس غير مباشر يسهم في جعل الطلاب معلمين في تخصصه لإجبارية يعرفون مفاهيم التربية الجنسية بدرجه أكبر من غيرهم في التخصصات الأخرى.

لذلك نتائج السؤال الثالث هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة عمراتهم مفاهيم التربية الجنسية تعزى لتقديرات تصنيفهم الدراسي؟ ومناقشتها

بالإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب عنهم في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١١)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

حيث بلغت قيمة «F» المحسوبة ١٠٥٩٤١ وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

هذا التكافؤ في درجات الطلاب المعتمدين في جامعه جازان معرفتهم مفاهيم التربية الجنسية يمكن أن يعزى إلى وجود تجانس في المستوى المعرفي بينهم بعض النظر عن تقديرات تصنيفهم الدراسي وهو تجانس يعده الباحثان نتيجة طبيعية لتضارب نصيحات التحصيل الدراسي للطلاب المعتمدين أفراد عينة البحث حيث بلغ عدد الطلاب الخاضعين على تقدير جيد أو جيد جداً (٢٤٦) طالباً معتمداً أي ما نسبته (٩٠٪) من حجم العينة في حين بلغ عدد الطلاب الخاضعين على تقدير مرتفع (ممتاز) أو محقق (مقبول) (٢٧) طالباً معتمداً أي ما نسبته (١٠٪) فقط من حجم العينة وهذا قد يعني تركيز تقديرات التحصيل الدراسي لأفراد عينة البحث بخلاف التوزيع الاعتيادي للدرجات في القياس والتقويم التربوي والتنسيقي (ر. السور، ١٤٢٨: ٢٠٠٧) مما جعل إجاباتهم متكافئة وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى تأثير معرفه

الطلاب المعتمدين أفراد عينة البحث بتصنيف الكتب الدراسية بحسب حل التعليم المعتمد والمقررات الدراسية بالمرحلة الجامعية، كما أشار إلى ذلك الباحثان في مناقشة السؤال الأول، وذلك من حيث الاهتمام بإحداث التوازن في توزيع التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية أو بتصنيف المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس في موصف الخصائص المميزة لكل مكون من هذه المكونات ومفاهيمها.

ربما نتاج لسؤال الرابع ما درجة قدرة طلاب المعتمدين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ مسؤولية؟ ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسبة المئوية لإجابات الطلاب المعتمدين في جامعه جازان على القياس الذي أعده الباحثان لقياس درجة القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية. وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٢)

المجدول رقم ١٢. التكرارات والنسبة المئوية للإجابات على قياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية في ضوء مبدأ مسؤولية

مرفقة كجدول

رقم السؤال	التفهم	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	جاء - لاقتال بين المسلمين	٢٧	٩٠	
٤٣	اتفاهوا على الله	٩	٣٠	٢
٤٨	خففوا - حتى لا يقتلوا إلى غيرهم	٩	٣٠	
٤٩	أنسى في الإصلاح بين الناس	٩٩	٣٣٣	٤
	الاستعداد بالنفس عن مظاهر الشهوة	٩٧	٣٢٣	٥

تابع جدول رقم (١٢)

رقم الفقرة	للقهرم	الشكر والاب	البسمة للكية	الريه
٢٥	الإسناد إلى جده	٩٢	٧	٦
٢٩	حفظ القرآن	٨٢	٧ ٩	٧
٦	زيادة جودة المصنف	٨	٧ ٢	٨
٥	صحة إنسان	٧٩	٩٦ ٨	٩
٧٣	زيادة اجتماع من أدمه	٧٩	٦ ٥	
٥٢	حفظ القرآن والإيمان	٧٧	٦	
٧	حفظ الاعتقاد على أصوله	٧٥	٥ ٣	٧
٢٢	المصنف على أصوله	٧٢	٩٤ ٩	٣
٢	الحرف على تقويمه	٧	٣ ٨	٢
٦٥	المحافظة على أصله	٦٤	٢	٥
٩	حفظ القرآن	٦٧	٣	
٢٩	صحة المصنف مع القرآن	٦٧	٩٢ ٣	٩
٨	صحة الاعتقاد على أصوله	٦	٩	٨
	صحة المصنف مع القرآن	٦	٩	٨
٧	حفظ القرآن على أصوله	٦	٩	٨
٣	صحة الاعتقاد على أصوله	٦٥	٩ ٩	٢
٧٣	قواعد القرآن	٦٣	٨	٢٢
٥	صحة الاعتقاد على أصوله	٦		٢٢
٧	صحة الاعتقاد على أصوله	٦	٥٩ ٧	٧٤
٧	صحة الاعتقاد على أصوله	٥٩	٥٩ ٣	٧٥
٥	صحة الاعتقاد على أصوله	٥٩	٥٩ ٣	٢٥
٥٥	صحة الاعتقاد على أصوله	٥٨	٥٩	٢٧
	صحة الاعتقاد على أصوله	٥٧	٥٨	٢٨
٣٨	صحة الاعتقاد على أصوله	٥٥	٥٧ ٨	٢٩
٧	صحة الاعتقاد على أصوله	٥٥	٥٧ ٨	٢٩
٢	صحة الاعتقاد على أصوله	٥٢	٥٧ ٥	٣
٢٧	صحة الاعتقاد على أصوله	٥	٥٦ ٣	٢٢
٨	صحة الاعتقاد على أصوله	٥	٥٦	٢٢
٢٧	صحة الاعتقاد على أصوله	٥	٥٦	٢٢
٢	صحة الاعتقاد على أصوله	٩	٥٥	٢٥
٥	صحة الاعتقاد على أصوله	٩	٥٥	٢٥
٢٥	صحة الاعتقاد على أصوله	٩	٥٥ ٢	٢٧
٢٨	صحة الاعتقاد على أصوله	٢	٥٣ ٧	٢٨
٥٣	صحة الاعتقاد على أصوله	٢	٥٣ ٧	٢٨
٦٧	صحة الاعتقاد على أصوله	٣	٥٢ ٩	٢



تتكون من تعميم المفهوم وتعميم أمثاله بدرجة متوسطة وبالتالي جاءت قدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الحسية وفق مبدأ التسلسلية بدرجة متوسطة وهذا يعني أن أنماط التعليم السالفة بالخدمة تمكنت بدرجة متوسطة من الوصول بالطلاب المعلمين إلى مستوى عمق تعميم المفهوم ونمط تعميم أمثاله الذين يصنفهم (روبرت جانبيه) من حيث مستوى المهارات العقلية في المرتبة السادسة والسابعة على التوالي من بين أنماط التعميم الثمانية عند ما يخصها من مهارات لا يحقها الطلاب في الأنماط الخمسة السابقة لهم. أما أنماط التعميم الثمانية التي حدها جانبيه فهي (التل وشعراوي ١٤٢٨، ٢٠٢٧) السعتم الإشعاعي، وتعميم المشير والاستجابة، وتعميم التسلسل الحركي، وتعميم الترابطات العقلية، وتعميم التمارين لربو، وتعميم المفهوم، وتعميم أمثاله وتعلم حل المشكلات

كما تبين هذه النتيجة إلى أهمية الاهتمام بأساليب وطرق تربية عديدة أكدت على أهميتها التربية الإسلامية ومنهم يتوصيح مبدأ المسؤولية لدى الفرد تجاه نفسه ومجتمعه ووطنه، وتتيح أمامه فرص التدريب على التفكير العميق، واكتساب مهاره الحكم على السموك وممارسته بمسؤولية

ومن هذه الأساليب أسلوب القصص وأساليب المناقشة، وأساليب الترحيب والترحيب، وأساليب الاكتشاف، وأساليب صبر الأمثال (العاني، ١٤٢٤، ٢٠٢٣)

يصحح من جدول (١٢) أن الطلاب المعلمين في جامعه جازان يقدرون على تصنيف مفاهيم التربية الحسية المستنبطة من المسمة النبوية في صوء مبدأ المسؤولية على النحو التالي

- يقدرون بدرجة كبيرة على تصنيف (٩) مفاهيم، أي ما نسبته (٧١٢٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الخمسة، أعلاه العنصر (٩) اجتساب الاقدال بس، معلمين وسبها المثوية (٨١٪) وأداه الفقرة (٥٠) حفظ الدمان وسبها (٦٦،٨)

- يقدرون بدرجة متوسطة على تصنيف (٦٠) مفاهيم، أي ما نسبته (٨٢٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الخمسة أعلاه العنصر (٧٣) وقاب الجمع من الأمر من وسبها المثوية (٦٦،٤)، وأداه العنصر (٣٦) البكور في الخروج للعمل وسبها (٣٥١)

- يقدرون بدرجة قليلة على تصنيف (٥) مفاهيم، أي ما نسبته (٧٦٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الخمسة أعلاه العنصر (٦١) اكتساب من عمل اليد وسبها المثوية (٢٨،٧)، وأداه العنصر (١٥) اجساد العنجر والكنسل وسبها (١١٦)

يمكن أن نرى هذه النتيجة إلى أثر التعميم الحامعي وأنماطه في كساب الطلاب المهارات العقلية المناسبة التي تمكنهم من تعميم المفهوم وتصنيفه وتعميمه وتعلمه بلبدأ به يعني أن مستوى أثر التعميم الحامعي وأنماطه في جامعه جازان قد اكتسب الطلاب المعلمين مهارات عقلية

العلميين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية المستنبطه من السنة النبويه في ضوء مبدأ المسؤولية عند تصنيف (جائباتهم) وهذا لتخصصاتهم الدراسية ، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٣)

خامساً نتائج السؤال الخامس هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات [جائبات الطلاب] علميين في جامعة جازان المتعلقة بتقديرهم على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية في ضوء مبدأ المسؤولية تمزي لتخصصاتهم الدراسية؟ ومناقشتها للإجابة عن هذا السؤال ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب

الجدول رقم ١٣ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية في ضوء مبدأ مسؤوليه وفقا لتخصصهم الدراسي

المعصر الدراسي	المتوسط الحسابية	الانحرافات المعيارية
المعلم	٢٤ ٢٢	٧,٨٦
المرشد	٢٧ ٩٨	٨,٨٣
معلم ليلي	٧	٤ ٩٩٢
مدرس بيت فرقة	٢٧	٨ ٧
المدرسة	٢٤ ٢٥	٨, ٨٦
اللغة الإنجليزية	٢ ٧٩	٦,٨٦٣

هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA ، و جدول (١٤) يوضح نتائج هذا التحليل

يلاحظ من النتائج في جدول (١٣) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية في ضوء مبدأ مسؤوليه تمزي لتخصصهم الدراسي ، وبمعرفة دلالة

الجدول رقم ١٤، نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية في ضوء مبدأ مسؤوليه وفقا لتخصصهم الدراسي

مصدر التباين	مجموع التباين	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٢ ٩٥٥	٥	٤٦ ٣٣	٤٥	٦٦
داخل المجموعات	٥٨٢٢ ٥ ٥	٤٦٢	٧ ٨٤٢		
الكل	٩ ٥٤ ٩	٤٦٧			

مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديراتهم كتحصيلهم الدراسي؟ ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية الخمسة المستبعدة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتقديراتهم تحصيلهم الدراسي. وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٥)

الجدول رقم (١٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لتقديراتهم التحصيل الدراسي

التقديرات التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	٨	٢٩.٢٣	٢.٨٨٩
ميد ممتاز	٣٤	٢٨.٧٨	٨.٥٦
ميد	٧	٧	٩.٢
مقبول	٩	٦٩	٦.٨٢٧

بلاحد من النتائج في جدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديراتهم التحصيل الدراسي، والمعروفه دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، و جدول (١٦) يوضح نتائج هذا التحليل

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية معزى لتحصيلهم الدراسي، حيث بلغت قيمة  $F$  المحسوبة (٠.٦٤٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى حقيقة أن واقع التعليم التي يعرض لها الطلاب المعلمون بعض النظرة عن تحصيلاتهم الدراسية

هذا يعني أن طبيعة التخصص لا تُحدثُ تغييراً واضحاً شتة فيما يتعلق بالقدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية وفي مبدأ مسؤولية، حيث تتيح التخصصات الأدبية أمام الطلاب فرصاً عديدة ومهمة لزيادة مستوى وعيهم بمفهوم مسؤولية، وإدراكهم لخطوط وحدوده ودلالاته، ومجالات مسؤوليته الثلاثية. ونسبته العامة لمفاهيم التكوينية لكل مجال يتلقاها. فإن التخصصات العلمية تتيح أمام الطلاب فرصاً عديدة ومهمة لاستلاك مهارات استقصائية يساعدهم في تعلم المفهوم وإبداؤه، وفهم طبيعته، وتصنيف مفاهيمها

سادساً: نتائج السؤال السادس هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف

جدول رقم ١٦: نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية في ضوء هذه المسؤولية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات مربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٦٠٨٦	٢	٣٠٤٣	٧٧١	٠٠٠
داخل المجموعات	٥٧١٠٨٨٧	٦٤	٨٩٢٤٠		
الكل	٦٠٨٦	٦٦			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في

جدول (١٦) علم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجنسية في ضوء مبدأ المسؤولية بحري بتقديرات التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمته «F» الحسوبة (٧٧٦) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٠٥)

يمكن أن نحري هذه النتيجة إلى أن مستوى امتلاك الطلاب يعتمد الثقافة العامة يعتمد بالدرجة الأولى على إحصائيه أهم فية والثقافية التي يكتسبونها من الاعتمادية التعليمية التجميعية والتي لا ينبغي إهمالها وحدها مسؤولية تكوين صورة واضحة في أذهان الطلبة مبدأ المسؤولية بل كان ينبغي على الطلاب الاعتماد على مختلف تقديراتهم الدراسية التي يتلقونها بالشهادات لإثرائه عبر المنهج

حيث تعد هذه الشهادات وسيلة مهمة ومفيدة لكسب خبرات، مهج وتوسيع معلوماته وتطبيقها، وكسب خبرات وسلوكيات ومهارات وقدرات تجعلهم يعرفون لأحكام المتعلقة بأمور حياتهم ونصرفاتهم (الخوالدة ١٤٢٧-٢٠٠٩)، وبالتالي فإنها تساهم

في محتمل مسؤولية قراراتهم ومخارساتهم ويزداد وعافهم

كما يبدو أن هؤلاء الطلاب لا يبدون أي تثقيب أنفسهم ذاتياً، مع أن معطيات الثقافة والتثنية الاجتماعية تكتسبها بهم فرصاً كثيرة في هذا المجال، فسميه انداد تنحصر كل سلوك من شأنه تمكين الفرد من الاستخدام الأمثل ما يديه من طاقات وقدرات ونميه مصادر الشخصيه لتحقيق أقصى ما يحسن فأكساب مهارات جديدة هو سمية للمفاد وحصول مهارات قائمة هو أيف تنمية لنداد وهذا كات مفاهيم المسؤولية هي من لأطر العامة لسلوك المعصي إلى سمية الذات، فإن هذا السلوك يجب أن يتصعب بالفعالية والكفاءة والبرورة والصفرة على لإفادة من الخبرة (الخولي، ١٤٢٣-٢٠٠٧) الرشيد، ١٤١٥-١٩٩٥) وكتصميم بربري، فإن هذا الواقع يتطلب نبه أوياء الأمور وأعصاء هيئة المدرسين إلى أهمية تحرير بحاثات بحاثيه لدى إياهم وطلابهم نحو تنمية الذات وخاصة في إطار تنمية الثقافة العامة لديهم



## استنتاجات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي يستنتج الباحثان ما يلي:

- أن الطلاب المتعلمين في جامعة جازان يعرفون بدرجة كبيرة (٢٨) مفهوم من بين (٧٤) مفهوم متربيه الجسميه، منها (١٧) مفهوم فردية، و (٥٧) مفاهيم اجتماعيه، و (٧) مفاهيم وصفيه

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المتعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسميه المستنبطه من النسخه النوييه معروض لتخصصاتهم الدراسيه لصالح الطلاب المتعلمين في تخصص النسخه الإيجيريه

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المتعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفه مفاهيم التربية الجسميه المستنبطه من النسخه النوييه معروض لتخصصاتهم الدراسيه

- أن الطلاب المتعلمين في جامعه جازان يدررون في ضوء مبدأ نسويه على تصنيف (٩) مفاهيم جسميه بدرجه كبيره و (٦٠) مفهوم جسميً بدرجة متوسطه، و (٥) مفاهيم جسميه بدرجة قلبنه

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المتعلمين في جامعة جازان على مقياس القدره على تصنيف مفاهيم التربية الجسميه المستنبطه من النسخه النوييه في ضوء مبدأ

## المسؤولية تعري لتخصصاتهم الدراسيه

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المتعلمين في جامعة جازان على مقياس القدره على تصنيف مفاهيم التربية الجسميه المستنبطه من النسخه النوييه في ضوء مبدأ نسويه تعري لتقديراب تخصصهم الدراسي

## التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي ومناقشتها يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة التنبه إلى زيادة مستوى الاهتمام بأحداث الثغور في التركيز المعرفي بين مكونات الطبعه الإنسانيه في الكتب المدرسيه بمراحل التعليم العام وفي المقررات الدراسيه ذات الصلة بجامعه جازان

- ضرورة الاهتمام بتعميم خبره المسح التكملي وأسلوب التدريس غير المباشر بالنسبه المتركر حول مفهوم الذي يُستخدم في تدريس معظم مقررات تخصص النسخه الإيجيريه

تعميق مفهوم المسؤوليه الجسميه عامه ومفهوم المسؤوليه الجسميه لاجتماعيه خاصه، لدى الطلاب المتعلمين في جامعه جازان بمص الطر عن تخصصاتهم الدراسيه وتقديراب تخصصهم الدراسي والعمل على زياده وعيهم بمحدود هذا المفهوم ودلالته بتفعيل الممارسه الفعليه لهنه المسؤوليه من خلال

العمليات التربوية والتدريبية والنشاطات المهنية وغير  
المهنية في الجامعة

### المقترحات

استكمالاً لهذه البحوث الخالية يقترح الباحثان ما

يلي

- إجراء دراسة أو أكثر حول اهتمام أعلام  
النصر التربوي الإسلامي بتربية جسم المصطفى ومضى  
علاقته لا بإطاعة مفاهيم التربية الجنسية المشبعة من  
السنن النبوية التي تمجدت في البحث الخالي
- إجراء دراسة أو أكثر حول مستوى التوافق  
في توزيع التركيبة المعرفية بين مكونات الطبيعة الإنسانية  
في الكتب المدرسية من أجل التعديل العام وفي المقررات  
الدراسية ذات الصلة بالمرحلة الجامعية
- إجراء دراسة أو أكثر حول مراعاة الطلاب  
جامعيين، أو غيرهم من الفئات المناسبة، مفاهيم  
تربية الجسمانية المشبعة من السنن النبوية في ممارساتهم



## تابع الملحق

٢	الصفحة	م. ط. ن. د. ن.
٣	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الوصايا باب ما قاله الله تعالى في الذين يكفرون أموالهم طلاقاً في بطونهم - مكتوبون بموتهم ٧١٣ هـ - رقم ٥ - ٢٦٦، مضمون كتاب الإيمان: باب فيها الكفار أكبرها ٩٢٦ هـ ١٥٩ هـ.
٤	حتت أدمس على الله	أبي جري كتاب الشوايح باب ما يكون من أجل ما لا هو محرم، والمؤمن على الصلوة ٥٠٥ هـ - رقم ٧ - ٤٩٣٤ هـ مضمون كتاب الإسلام باب ما يخرج من الجاهلية بالأحذية والدمع، وفيها ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٥	حتت اسم لكل	أبي جري كتاب الشهادة باب ما يجرى من بين ٣٩/٣٦ هـ - رقم ٧٦٦٨ هـ - مضمون كتاب الذكر الذي فيه الاحتساب، باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
	حتت اسم من	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما فيه من الأيمان ٢٩ - رقم ٢٩٧٨٨ هـ - مضمون كتاب الإيمان: باب ما فيه من الإيمان ٤٨٩/٢٠ هـ - رقم ٥٦٦ هـ
٧	جانب الفري يوم الزمر	مضمون كتاب الإيمان باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٨	حتت على الألف	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٩	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
١٠	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
١١	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
١٢	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
١٣	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
١٤	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
١٥	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
١٦	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
١٧	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
١٨	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
١٩	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٢٠	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٢١	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٢٢	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٢٣	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٢٤	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٢٥	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٢٦	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٢٧	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٢٨	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٢٩	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ
٣٠	جانب الفري يوم الزمر	أبي جري كتاب الإيمان: باب ما يخرج من القصر، والكامل حرمه ٧٩، ٧١ - رقم ٧٢ هـ







## المراجع

## أولاً المراجع العربية

أبو قيس الجعفي، محمد بن أبي بكر الروحاني تحقيق  
محمد اسكندر يوسف، بيروت، دار الكتب  
العلمية، ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م

المؤلف: محمد عثمان  
المكتبة: دار الكتب العربية  
١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م

أبو إسحاق، محمد بن علي التبريزي، محمدية في  
الإسلام مع التركيز على كتاب الطب البشري  
لأبي قيس الجعفي رسالة ماجستير غير منشورة،  
جامعة أم القرى مكة المكرمة ١٤٠٨ هـ -  
١٩٨٨ م.

أبو العباس، محمد بن أحمد الفكري، الفكر العربي، حديث  
بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التعريفي،  
القاهرة، دار الفكر العربي، د.ت.

فلسفة التربية الإسلامية في القرآن  
الكريم، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤١٨ هـ -  
١٩٩٨ م.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني، سنن  
أبي داود، تحقيق محمد بن أبي عبد الله  
بيروت، دار الكتب العلمية، د.ت.

أبو حيان، عبد الجبار محمد، التربية الروحية في  
الإسلام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة  
الأردنية، عمان، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م.

أبو، عثمان دكسي، منهجية التفسير في القرآن الكريم  
وبعضياتها في مجال التربية العقلية، طرابلس  
مدخله الثاني، رسالة ماجستير غير منشورة  
جامعة أم القرى مكة المكرمة، ١٤٣٠ هـ -  
٢٠٠٩ م.

آل قاسم، عبد الرزاق محمد، إنسانه الإنسان بين  
التربية والتطبيق الرياضي، المؤلف ١٤١٨ هـ -  
١٩٩٨ م.

الأبائي، محمد بن ناصر بن محمد، صحيح جامع الصغير  
وربما بيروت، مكتبة الإسلامي، ١٤٠٦ هـ -  
١٩٨٦ م.

صحيح سنن أبي داود، بيروت  
مكتبة الإسلامي، ١٤١٦ هـ - ١٩٨٦ م.

صحيح سنن الترمذي، بيروت  
مكتبة الإسلامي، ١٤١٨ هـ - ١٩٨٨ م.

صحيح سنن السائي، بيروت  
مكتبة الإسلامي، ١٤١٨ هـ - ١٩٨٨ م.

بخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح  
البخاري، الطبعة السابعة، بيروت، دار الفكر  
أمير، سنن أبي عبد الله محمد بن إسماعيل، سنن  
وأبائه، طبعة ورقية، مصطفى ديب البغا  
دمشق، دار ابن كثير، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م.

ترمذي، الإمام أبي عيسى محمد بن عيسى، سنن  
الترمذي، تحقيق أحمد شكري القاهرة، مطبعة  
مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م.



الثانوية نشاطات لإثرائه هير العصبية لمروع  
مبحث التربية الإسلامية والصعوبات التي  
يواجهونها من وجهة نظر معلمي أبحاث في  
لأردن مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة  
لأردنية المجلد ٣٣، العدد (١٢) ١٤٢٧ هـ -  
٢٠٠٦ م) ص ٤٣٦ - ٤٥٣

المشيد، بشر صالح، التفاضل مع الذات الكويت  
مكتبة الفلاح ١٤١٥ هـ ١٩٩٥ م  
الوفائي عبد الحميد، العهد سس التربية الإسلامية في  
السنة النبوية طرابلس العرب الدار انحرية  
نكتاب ٣ هـ ١٩٩٣ م  
المشيد، الإمام أبي الحسن الحنفي شرح سس  
ابن ماجة بيروت دار الخيل د  
المشيد، أبو عبد الرحمن جلال الدين شرح  
المشيد لسس السائي (مطبوع بحاشية سس  
المشيد الصغير) تحقيق علي عبد الوارث  
محمد بيروت دار الكتب العلمية ١٤١٥ هـ -  
١٩٩٥ م

المشيد، صالح علي أبو عواد مقومات التربية  
بجسمية في الإسلام دراسة تحليلية ميدانية  
رسالة دكتوراه غير مشورة، جامعة أم القرى  
مكة المكرمة، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م

المشيد، محمد عيسى، التربية الوجانية للعقل  
وطبقاتها التربوية في انحراله الابائية رساله

المشيد، وائل عبد الرحمن، وشعر اوي، أحمد محمد أصول  
التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية  
عمال دار الحامد ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م  
جابر، جابر عبد الحميد، علم النفس التربوي  
القاهرة دار النهضة العربية، ١٤١٤ هـ -  
١٩٩٤ م

المشيد، محمد علي، مفهوم العمل والعباد في القرآن  
والسنة بيروت دار العلم للملايين ١٤٠٠ هـ -  
١٩٨٠ م

المشيد، محمد محمد، التربية الوجانية في الإسلام  
رساله دكتوراه غير مشورة، جامعة أم القرى،  
مكة المكرمة، ١٤١٧ هـ ١٩٩٧ م

المشيد، يوسف أساليب تدريس التربية الإسلامية  
الرياض دار الفريخ، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م  
المشيد، عمر محمد، درجة محارسة طالبات كلية الأميرة  
عالية بنعينة بجامعة الملك سعود، التربية في الأردن  
للقيم التربوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية  
جامعة البحرين المجلد ٨، العدد (٣)، (١٤٢٨ هـ -  
٢٠٠٧ م)، ص ١٨٧ - ٢١٢

المشيد، إبراهيم محمد، الفروق بين أداء الجسمين على  
مقياس شعبة البقاء، التربية التربوية جامعة  
الكويت، المجلد ١٦، العدد (٦٤)، (١٤٢٣ هـ -  
٢٠٠٢ م) ص ١٥١ - ١٧٣

المشيد، ناصر أحمد، درجة محارسة طلبة انحراله

- ماجستير غير مشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م
- الشبيبي، أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، بيروت
- الكتاب الإسلامي ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م
- الشبيبي، عمر التومى، فلسفة التربية الإسلامية
- طرابلس الغرب، إنشاء العامة لتوزيع، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م
- الصقري، عواطف إبراهيم، التربية الوجدانية عند ابن القيم الجوزية رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة القصيم، القصيم، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م
- الطريفي، محمد إبراهيم، بعض ملامح التربية الروحية عند الإمام ابن القيم الجوزية، حقوق، صشرح لتعميدها في المنهج الثانوي، رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م
- الهادي، وجهه، تأليف الفكر التربوي المعاصر، عمان، دار عماد، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م
- المصلاي، حافظ، ابن حجر فتح الباري بشرح صحيح البخاري، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م
- المعظم آبادي، أبو الطيب محمد شمس الحق، صواعق معدودة شرح سر أبي داود، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٨ م
- عميرة، عبد الرحمن، منهج القرآن في تربية الرجال، القاهرة، مكتبة عكاظ، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م
- انعامي، عبد الله أحمد، التربية الروحية ومعناها في المنهج الثانوي رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٩ هـ - ١٩٩٣ م
- الفراسي، علاء الدين علي بن بشار، الإحسان في تربية صحيح ابن حبان، بيروت، شعيب الأرياءوط، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م
- لقرشي، محمّد بن عبد الله بن عبد الله السبيعي، الله عليه وسلم لأصحابه في الكتاب والسنة، رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٣ هـ - ٩٩٣ م
- لقرويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد، مسند ابن ماجه تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة، دار الحديث، د.ب
- القضاة، محمد فريحان، والتربوي، محمد صوح
- أساليب علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، عمان، دار الخيام، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م
- نظامي، يوسف، وعبد، عبد الرحمن، علم النفس العام، عمان، دار الفكر، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م
- قطب، محمد، منهج التربية الإسلامية الفهم، دار انشور، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م
- قنوي، أماني محمد، التربية العقلية في السنة النبوية وطبقاتها في نهج الأئمة، رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م

- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب أدب الدنيا والدين تحقيق ياسين محمد السواس دمشق دار ابن كثير ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م
- المباركفوري، محمد بن عبد الرحمن كنهه الأحاديث بشرح جامع الترمذي، تحقيق خالف عبد العلي محمود بيروت دار الكتب العلمية ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م
- الشميد، شاكو عقله والنفسا، محمد إبراهيم، قلق المستقبل، لعمري لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البصرة، محمد ٨، العدد (٣)، (٤٣٨ هـ - ٢٠٠٧م)، ص ١٢٧ - ١٤٢
- موسى، عبد الله إبراهيم، لسرورية الجسد في الإسلام، رسالة ماجستير مشورة بيروت دار ابن حزم، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦م
- الموصلي، الإمام أحمد بن حنبل، مسند أبي يعلى الموصلي تحقيق حسين سليم أسد، دمشق دار المأمون ١٤١٤هـ - ١٩٨٤م
- مجي، هدى عبد الوحيه التربية العنمية في القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٦هـ - ١٩٨٦م
- النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن سنان النسائي الكوفي، تحقيق عبد القادر البغدادي،
- ومسيد كنزوي، بيروت دار الكتب العلمية ١٤١١هـ - ١٩٩١م
- النور، أحمد يعقوب القيس والتصميم في التربية وعلم النفس عمان دار الحداثة، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م
- النفراوي، محي الدين بن شرفا شرح صحيح مسلم تحقيق وهبي الرخيلي بيروت مكتبة العصرية ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦م
- النيسابوري، أبو الحسن مسلم بن الحجاج صحيح مسلم تحقيق محمد عزاد عبد الباقي بيروت دار حياء التراث العربي ١٣٦٥هـ - ١٩٥٥م
- هندي، محمد ريلي ومفهوم التفكير في ضوء القرآن، مجلة الدراسات القرآنية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية السعودية، العدد (٢) (١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م) ص ٥٩ - ١٢٧

#### ثانياً المراجع الأجنبية

- Dulewicz, V and Higgs, M. Emotional Intelligence Questionnaire User Guide U.K. Neer Nelson Publishing Company 1999
- Fitness, J. Emotional Intelligence and Intimate Relationships, In J. Mayer J. Carroch and Porgas Eds. Emotional Intelligence in every day life: An Introduction Philadelphia: Psychology Press, 200
- Goleman, D. The emotionally intelligent work. Futurist 33(3), 2000, 14 - 19

**The Level of knowledge of Teacher – Students at Jazan University (K. S.A)  
for The Concepts of Physical Education, which are Derived from  
the Prophetic Sunnah and the Degree of their Ability to Classify these Concepts  
in the light of the Principle of Responsibility**

\* Wael A. Al – Tal: Khaled M. Abu Al-Qasem

*\* Associate Prof. Department Of Education*

*College Of Education, Jazan University*

*Jazan, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box 14, Postal Code:43142*

*E- mail: wael@jazanu.com*

\*\* Assistant Prof. Department Of Islamic Studies,

*College Of Education Jazan University*

*Jazan, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box 306, Postal Code:43911*

*E- mail: aa47bb@gmail.com*

*(Received: 4/3/1430H, accepted for publication: 5/6/1431H).*

**Key Word:** Concepts of Educational, Physical Education, the principle of responsibility, the Prophetic Sunnah, teacher – students, Jazan University

**Abstract:** The present research aims at investigating the level of knowledge of teacher – students at Jazan University for the concepts of physical education which are derived from the Prophetic Sunnah, and their degree of abilities to classifying these concepts in the light of the principle of responsibilities, as well as the factors which affect on that. To achieve these objectives, a questionnaire has been designed and developed in its final form from 74 concepts of physical education which are derived from the prophetic sunnah and were being applied to 2685 teacher – students who have been selected by using stratified random sampling. The findings of the research indicate and show the individuals of random sampling know 22 concepts greatly. They are also able to classify 19 concepts greatly. Statistical and indicative differences have been found among the averages (the mean) of the individuals of random sampling about their knowledge on the concepts, that is due to academic specializations. That is all attributed to advantage to the students majoring in English language. Statistical and indicative differences have not been found for their knowledge on the concepts due to grades of their academic attainments or for their ability to classifying the concepts in the light of the principles of responsibilities due to academic specializations and grades of their academic attainment.

انسمو كيات السايية وعلاقته بالمحكم لداقي لدى طالبات كلية لأداب بالدمام

فَلَا تَقْلِقْهُ مَعْ يَسْأَلُكَ عَنْهُ جَوَابُهُ

سندھ انسٹیٹیوٹ انگریزی اسکول (ایس ایس ایس) جامعہ اسلامیہ

شركة الكرم، الشبكة العربية للخدمات الإلكترونية، ص ٢٠١٤-٥٩

E-mail: [F.joung@yavahoo.com](mailto:F.joung@yavahoo.com)

(المقيم بـيندر و١٢٧٠/٩٩/٤٣٨٥ ولدت في ٦٠/٩/٤٣) (م)

الكلمات المتجانسة: الكفاية الذاتية (الشخصية) التحكم الذاتي، رغبة العاقل، تقسيم الذات، فهم الذات، إدراك

[illegible]

مختص البحث تهدف الدراسة خلاله إلى التعرف على العلاقات بين المتحكم الذاتي والقبول كإحدى الجوانب (النموذج)

فقد الهدف، العدو، الخرافات (الخرافات غير المبررة)

والتحقيق الذي صممت الباحثة امتحانه تضمنت (٧)، بدأ بورقة على أربعة سوكلات مسبقة، ثم التحققت من

مصدق، كذا تم التحقق من صدق مقاييس المحكم المالي، يعينها ذات كافي، بعد تعديلها بواسطة قطاعات المساهمة

السعوديه وقد علمت انني قد عرفت ٥٦ من طالبات الفقه الاسلامي والثالثه باقسام كلية الآداب دراسات بالبرامج

وَنُفِثَ رُوحٌ أَوْحَىٰ أَمْرَهُنَّ بِبَنِي إِسْرَءِيلَ أَنْ يَخْرُجُوا مِنْ مِصْرَ ۚ

الطبيب نتائج T معصم الساعد كانت إلا به أنه لا تخطو على أي من مجتمع طالعاب الكلية حيث كان قومه I

سابقة عند مستوى  $\alpha = 0.05$  كما يوجد إلى ارتباط ذاتي معيب التحكم الذاتي والسلوكيات

المجلسه إليه. ونبهت محاضراته على ما ينبغي من ضعف التحكم الذاتي، و التعمد (١: ٤: ٤) و فقد الطالب

(٥٥٥+) الميزان (٢٢+) وأهم من العلاقات في السجل (٢٥٩) وفي ضوء أمور تهم نتائج

المؤلف: د. محمد عبد الحليم عبد الله

مقدمة

النفس، وتسميه قديراته، وتهذيب أخلاقه ولا يوجد

إنسان كهف يبحثه العنكبوت تخاف لهب عند الرسو

صَبَرْنَا لِلَّهِ تَعَالَى وَمَعَكُمْ) أَوْ انْعَدَمَتْ كِتَابُ وَالْقَوْمِ فِي يَسْ

النتيم بصحة نسية والواهي فيه فرق في مزجي

انصحه انفسه لا يوهب ولكن يكسب به حسن

خَلَقَ مَعَ اللَّهِ وَمَعَ الْيَاسِرِ وَالْعَسْرِ فَكُلُّ مُتَحَصِّنٍ مَسْهُوبٌ

عن صحته النفسية، يكتسبها بآرائه وجهوده في توكيد

النسبة والوعي (مرسي، ١٩٨٨ م، ١٢٠)

بدأ اكتسبت عملية التنشئة (في المرحلة الجامعية وما قبلها) أهميتها في العمل على إغناء الفرد ليكون مواطناً صالحاً وقادراً على أن يؤدي دوره بكفاءة في مجتمعه، وأن يكون ملتزماً بقيم ومعايير ومبادئ هذا المجتمع وأهدافه. هذه هي الصورة المثالية وهذا يتطلب عجب الشباب والشابات محاطر الانزلاق في أي شكل من أشكال السلوك غير السوي أو منحرف أو انحداري للمجتمع عموم كسلوك التمرد والعداوة وانحراف العلاقات خاصة

ويركز انحصار السلوكي المنحرف في عدم الفهم على كيفية إدراك الشخص للأحداث البيئية وتفسير الشخص ذاته وسلوكه وتبريره به، وبناءً على هذا يمكن انتعاج أساليب تعديل السلوك الإنساني إلى ما عرف بأسلوب إعادة البناء المعرفي والتدريب الذاتي والهدف الأساس لهذه الأساليب هو تطوير الكفاءة لدى الفرد بالكيفية الشخصية Personal Efficacy (الخفيف، ١٩٩٥ م، ٢٥)

والإنسان يعتمد أكثر من ذي قبل على يعيش في عصر يزعم بكم من التأثير التي تأتي غير وسائل الإعلام وأنه لا يقبل على الفرد في سلوكه الإرادي لا تنمائي إلا قدرته على التحكم في ذاته

ويرى كافر (Kanfer & Rehm, 1977) أن التحكم الذاتي هام لتكثيف الشخصي عنده يتأخر أو يعيب التعديل البني (Rehm, L. P 1977 790)

كما دعمت عدد من الدراسات فرضيات Kanfer الخاصة بالتحكم في الذات في علاقته بالانحياز بين الشباب والكبار (Rehm, 1977) والكبار (Wong, et al. 1990)

والمداء (Heiby & Mearns, 2002) والأسر المظم أهمية العدائية الصحية (Heiby, et al, 1989) (Mezo, P & Heiby, E, 2004, 238)

ويعد كنفر (Kanfer, 1970) مفهوم التحكم الذاتي Self - Control أساساً خالصة لأشكال المختلفة لكل من السلوك السوي والانحرافات السلوكية (الرشدي، ١٩٩٥ م، ١٥٩)

أوضح نوري - هير أن الفشل في التحكم يمكن أن يؤدي إلى ظاهرة الانسواء. ويتعلق هذا الوهاب كامل (١٩٨٨) ويبحثون آخرون على أن خاصية التحكم الذاتي تمثل محوراً مركزياً يمكن أن يحدد تأثيره إلى مختلف أبعاد الشخصية المرئية أو العقلية المعرفية (كامل، ١٩٨٨ م، ١)

والدراسة الحالية تقوم على أساس بحث قصبة هي مدى علاقة التحكم الذاتي - بوصفه في جوهره هو ما يقوم به الفرد من سلطة وعية على نفسه بسلوك الفرد نحو السلوكيات السلبية غير المدعومة

#### أهمية الدراسة

هذه الدراسة وسمية وتكتسب أهميتها من أهمية المفاهيم التي تتناولها بالتحقيق العلمي، وما يمكن أن

يسفر عن هذه الدراسة من نتائج نصيحتي لتصميم العلاقة بين التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية كمن تكون ذات أهمية وفعالية في التدخل السلوكي لهذه المتغيرات

وتتجه مدارس السلوكية في العصر الحالي نحو إعداد برامج تهدف إلى تعديل السلوك وخصوصاً فيما يتعلق بـ أعراض الاضطرابات السلوكية السوماتية والاكتئاب والقلق والتعرض من بعض العادات السيئة وذلك بعد أن فشل لأدوية في علاج الكثير من هذه الحالات (كامل، ٢٠٠٢، م. ٤١٠)

ويستنتج عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢) أن خصائص التحكم الذاتي المتعلم برؤية انشغال وتدعيم ومكافأة الذات وتقييم الذات مع دوراً رئيساً محورياً هاماً يمكن أن يكون مسخلاً لتعديل سلوك الاكتئاب وبوي الاضطرابات السلوكية السوماتية

وقد تسهم الدراسة الحالية في إيجاد تصميم البرامج العلاجية والإشادية والأهمية الوقائية من استمرار السلوكيات السلبية كالعندوان والتمرد والعلاقات غير السوية ومع الأهداف لدى طالبات انكسارية يكون تدريبهن على تنمية التحكم الذاتي ووضع أهداف محددة هو الأسلوب لأطول أثر في تحسين استجابات السلوك غير السوية

#### هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة والتأثير بين التحكم الذاتي لدى طالبات كلية الآداب وكل من

السلوكيات السلبية المتمرد، فقد الهدف، العندوان العلاقات غير السوية، ومدى شيوع هذه السمات لدى طالبات كلية الآداب لبيات بالدمام

#### تحديد مصطلحات الدراسة

##### التحكم الذاتي

يشكل مفهوم التحكم الذاتي Self Control مكانه خاصه يسبق فقط في العلوم السلوكية ولكن في أغلب مروج العلم تقريباً (كامل، ٢٠٠٢، م. ٤٦٦)

ومنذ عام ١٩٦٣ أورد ياندر ووتر Bandura & Walter انظر السلوكية الرئيسة للتحكم الذاتي لم يني

١ - قدرة الفرد على أن يحصل تأجيل المكافأة الاجتماعية التي يجب أن يحصل عليها

٢ - إمكانية استيعاب الفرد أسباب عدم انوصول إلى الهدف في ضوء اختيار محركات مرجعية ومن ثم يظهر التحكم في هذه صيغته لتلك المحركات المرجعية

٣ - مدى قدرة الفرد على مقاومة التجارب الفاشلة في حياته وتأثيره عليه

٤ - قدرة الفرد على إدراك ملاحظات حدوث موقف وتقديم المكافأة الذاتية عند بلوغه الهدف

ويعرف كنز وكرني Kanfer & Karoly (1972) التحكم الذاتي على أنه تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها أن يغير أو يحد من أحواله

يعتقدون أن الأحداث نتجت بسبب أفعالهم وأن هذه لأفعال قيمة بلتعمدين (أي لا يعكس قصور شخصيا عامة) يحتمل أن تتواصل محاولاتهم في تحكمهم بدوافعهم

ويخصص إلى احتياج الفرد بأن يمر الفرد بعمليات معرفية قبل أن يتم له التحكم بداته وهذه العمليات ملاحظة بغيره بطرق تفكيره بمفاده

نتيجه بعد التعبير في طريق تفكيره كأمر هام لتوافقه

لاعتقاد أن نظام عمل محمد سيؤدي إلى النتيجة المرغوبة

توقعه بأنه قادر على تحقيقه  
(Rosenbaum, M. 1990, 7)

ويورد الرشيدى (١٩٩٥) بانلور بأنه إدراك بحكمات تقييم الذات من أبعاد التحكم الذاتي صرامة فإنها يمكن أن تصبح ضمن أسباب الفرض النفسي كما يسج عنها إحساس الفرد المستمر بالنقص (الرشيدى، ١٩٩٥، ص ١٥٩)

وقام عبد الوهاب كامل (١٩٨٨) بدمج مقبوساً للتحكم الذاتي أحدهما يرجع بـ Rehm (١٩٧٥) ولآخر لـ Rosenbaum (١٩٨٠) في مقياس واحد وتوصل من تطبيقه بالمقياس على عينة مصرية أن التحكم كخاصية إرادية راقية التنظيم يشير أيضا إلى عمسبب التقسيم الذاتي والروية نقاته والتدعيم الذاتي في تعديل وتغيير اتصال ظهور استجابة من

ظهور الاستجابة مسوء في وجود أو غياب التدعيم الخارجي بالاستجابات كما افترض بأنه يمكن تحليل عمليه التحكم الذاتي - ويرمز له SC إلى مكونات فرعية تتضمن

رؤية الذات self - monitoring ويرمز له SM تقييم الذات self evaluation ويرمز له SE تدعيم الذات self reinforcement ويرمز له SR ويرى كثر أن القاعدة الأساسية لفهم عمليه التحكم الذاتي في السلوك تعتمد على تصور أن الأفراد يتحكموا في سلوكهم الخارجي بنفس الطريقة التي يتحكم فيها أحد أعضاء الجسم في عضو آخر (كامل، ١٩٨٨، ص ٣) ويضيف ريم (Rehm, et al., 1977) إلى أن اكتساب مهارات التحكم الذاتي في السلوك يعني الإقرار بأنشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة المدى ثم العمل على أخذ خطوات تجاه هذه لأهداف من أجل تحقيقها

واقترح بانلور (١٩٧٧، ١٩٨٢) موقعين أساسيين مهمين في توجيه السلوك البشري النتيجة outcome، والكفاءة الذاتية self - efficacy تشير بوقعات النتيجة بالاعتقاد بأن الهدف المرغوب سيتم تحقيقه إذا اتبع الشخص إجراءات محددة، ومن الناحية الأخرى تشير الكفاءة الذاتية إلى تقييم الشخص بأنه قادر تماماً على ممارسة الأفعال اللازمة لتحقيق الهدف المرغوب ويقوم بوقع النتيجة على نوع التصديرات التي يصممها الشخص لأسباب موقفه الحالي فالأفراد الذين



، وخاصة بالاكثاب والاصبى والسالىج السلوكى لمحكم

بالدات (Mezo, P. & Heiby, E, 2004, 242)

كم تم التاكيد على توحى الحذر من الاخذ  
بالفروق الإحصائية الواضحة على أنها واضحة  
كليا كى هذه الدراسة المقاربه توحى بالمكانة التى احتلها  
مفهوم التحكم الذاتى منذ ظهوره بنوقت الحالى (لا أن  
ريم (Rehm, 2003) يرى بأن المفهوم فقد حظوه بع  
الدراسات، وحبذ مصطلح Self Management إنا،  
الدات الذى وصفه بأنه أقل تقبلاً للإحصاءات الإضافية  
عن التحكم الذاتى ويشير هذا المصطلح إلى تداخل  
نظرية معينة من العمليات التى من خلالها، يوجه الناس  
للتحكم بسلوكهم. كما يرى Rehm بأن تركيز إجراءات  
العلاج بإدارة الدات على الطرق التى يحقق بها الأفراد  
أهدافاً بعيدة المدى وتعالج هذه الطرق، مشاكل النتائج  
إنشاء محاولة التحكم فى الدات حيث يوجه فيها السلوك.  
بنوب معريز فورى بل تعريز مؤجل (Rokke, P. D. &

Rehm, L. P, 2003, 74

وى نهاية تلك لإجراءات والعمليات يحصل  
لأفراد على مهارات عامة لتكييف السلوك وتعيره  
ومح يحمر ذكره أن الجمعية الأمريكية بعلم  
النفس قيد اعترافه بعاليه صلاح الاكثاب بطريقه  
التحكم الذاتى كم ضرور الدراسات السببى تولى  
مفهوم دوره كمصطلح للتدريب ومحاو فى التحفيز  
من التعويى واضطراب العبادات واعتصاص مشاكل  
(Mezo, P. & Heiby E, 2004, 238)

(كم٢٠٠٢م، ٤٦٦)

ويشير مصطلح SC (إلى مجموعة مصطلحات

متنوعه

(self regulation) باندورا، (١٩٩١)

(Rosenbaum, ٩٩0)، Learned Resourcefulness)

(self-management) (Rokke & Rehm, 200٠)

الا أن بعض هذه المصطلحات لا تتطابق بشكل

كامل مع SM وSE وSR

وقد قامت براءة (Mezo, P. & Heiby, E, 2004)

مقاربه الخصائص السيكومترية لأربعة مقاييس مصممة  
لقداس مهارات التحكم بالذات وهى

- 1 Self control Questionair (Rehm 198 )
- 2 The Frequency of Self Reinforcement Questionnaire (Heiby ٩82).
- 3 The Cognitive Self Management Test (Rade ٩86)
- 4 The life Style Approaches Inventory (Williams et al. ٩٩2).

وشملت العينة ٣٦٩ طالب جامعى (نوي

أعراق مختلفة) وروحي حساب صدى الصوى بصورة

عادلة للمقاييس عن طريق ٣ تقديرات ودرجات

محدده، كم تم حساب الصدى convergent

وdivergent ولم تظهر أى من المقاييس الأربعة اختلاو

د، دلالة بين من حيث القدرة على تقييم التحكم

بالدات ككل ويرجع إمكانية مقارنة صدى المحتوى

للمقاييس التى استخدمتها الدراسة لتفاعلات متداخلة

لرؤية الدات، وتقييم الدات، وتلخيص الدات. وقد

ظهر ارتباط الأنوات لأربع بشكل واضح مع المقاييس

ودرس يشاجليني وآخرون, Battaglini, et al, 2005) التأثيرات الاجتماعية لتحكم الذاتي وأنها تشكل الأساس لجماعات مساعدة الذات ولتفاعلات جماعات الأقران بين الشباب. ركزت الدراسة على الاستفادة من التأثير الذي يحدث لفرد اندي ينضم إلى جماعة من الأقران تعاني من مشكلة معيها كجماعة مساعدة متعاطي المخدرات أو الخصبوع لأظمه الخمييه لإعاض الورب الزائد، النشاط الإجرامي، التعب عن المدرسة فهو يرى أن ملاحظة أفعال أشخاص متشابهين هي بمثابة مصدر معلوماتي إضافي لفرد نفسه حول قابليه واستعداده لتحكم الذاتي حيث يقيم مقدرة أقرانه على التعامل مع مشاكلهم أثناء محادثتهم لتحكم بدوراتهم وصحتها مع لأخذ في حساب أن هذه المعلومات تكون جيدة عندما نتم ملاحظه سلوك الآخرين وهم يعمدون على الالتزام بمبدأ معين كالتحكم بدوراتهم أمام ذغراءات سلوكهم، انحراف (وتعد معلومات مريئة إذ لو حظ بديهم نكوص)

كما يذكر بأن ديناميكيات الذات تلعب دوراً أساسياً في نظرية تأثيرات الأقران

١- فنجاح أحد الأعضاء في امتناعه أي محكمه في ذاته يحس من ثقته بنفسه وثقه الآخرين بأنفسهم وهذا بدوره يؤدي إلى ضبط أكثر لذات مستقبلاً وسوء السلوك بشير معلومات عكسيه

٢- سيجد الأفراد أن مجموعات مساعدة الذات تسحق الانضمام إليها، ويعطون فقط إذا كانت لديهم

ثقه كافية في قدرتهم الخاصة ومقدرة أقرانهم على عدم الكوص Battaglini, M Benebon, R. & Tirole, J, 2005 08

### السلوكيات السلبية

هو كل سلوك يصدر من الغالبه ويكون غير مرغوب فيه من قبل البيئه التعليميه لأنه يحرف عن السلوك السوي للوائح الكليه وما هو متعارف عليه في المجتمع، واقتصرت الدراسة إجابته على مظاهر

### لفرد Mutiny

تصرف شاذيه عيبد الخالي (١٩٩٢) التمرد والسخط بأنه معاداة الفرد وإحساسه بعدم الرضا عن كل ما يحيط به في مجتمعه من موضوعات ونظم وأساليب تتعامل، وإحساسه بالإحباط والعصب والرقية في التعبير أو الاحتجاج والتعطيل والعدوان (أحمد عيد الخالي، ١٩٩٢م، ٢٢)

ومعرفه جميله إبراهيم (١٩٩٨) بأنه صوره من صور الاحتجاج الصريح والعلن تجاه السلطة والآخرين (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٢)

### لفقد الهدف Lack of goal

يرى أوبوفيدرماس (١٩٧٥) أن فقدان الهدف هو عدم قدره الفرد على التحكم في مصيره، والذي يحمله قدماً مما يؤدي إلى ظهور الاضطرابات النفسية في السلوك (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٢)

ويرى (May, ١983) أن لإنسان يحس الفسق إذ

بأنه صورة من عدم التكيف مع الذات ومع الآخرين  
وتصبح مظهره في اللا مبالاة بمستقبله وبالمحيطين حوله  
(إبراهيم، ١٩٩٨، م، ٣٢)

#### العدوان Aggression

يؤرخ مصر عبدالله بفراصة (1939, Doward)  
كأول محاولة جادة لبحث التجريبي انظم للعدوان  
الشعري (الخاصة بالإحباط والعدوان) ثم نوال  
برامبات مثل Buss ثم (973, Bandura) وبيرون  
(٩٧٧) لقياس العدوان (عبد الله، ٢٠١٥، م، ٥)  
ويرى مصطفى سوييف (١٩٦٨)، أن العنف  
(وينتصم العدوان) يمثل أحد أشكال الاستجابات  
الشعرية التي ينجأ إليها بعض لأفراد الذين يعيشون  
الهامشية marginality في مجتمع ما يرتبط به من  
لا اعتبار والشعور بالانعزال كالتالي (عبد الله  
٢٠٠٥، م، ٥١)

فشل في معرفة معنى وجوده والهدف من حياته May, R. 1977 (3)

ويؤكد فيليب Zimberde أن زيادة التعرّض  
للمسبة والعنف التي يتعرض لها الفرد تؤدي إلى عانم  
لا شخصي لا يعرف فيه الناس بمصهم البعض حتى لو  
بوجدوا في بقعة جغرافية محددة، وأكثر من ذلك بيل  
الفرد إلى أن يشعر بأنه معزول الهوية ويماني من سوء  
التكيف (عبد السلام، ٢٠١٥، م، ١٦٦)

كتب قري عفاف عبدالمجيد (١٩٨٩) أن فقدان  
الهدف هو فقدان الفرد بدو عي التخطيط لحياته  
ومستقبله، وعجزه عن تحقيق ما يريد من أحداث  
حياة وعهم ما يدور حوله ويرت عسى ذلك شعوره  
بالهالة والإحباط ونقص وعينه الشخصية وعيادهم  
(٩٨٩ م ٤٠)

وتعرف جميله إبراهيم (١٩٩٨) فقدان الهدف



مفهوم العداء أو العدوة Hostility يشير إلى الاتجاهات  
العدوانية ذات البعد السبي والتي تعبر عنها بعض  
لاستجابات الانفعالية التي يعكس مشاعر سلبية (بني غير  
حسنة) وتوقعات سلبية (عبد الله ٢٠٠٥، م ٤٤)  
وجيز معتر العدوان عن تؤكد الذات بأن الأول  
يرر من مشاعر عفاية واتجاهات سلبية نحو الأشخاص

على حين يقتصر فؤاد البهي السيد (١٩٨١)  
عنوان الفرد على ذاته ضمن تعريفه للعدوان، حيث  
يقول لا استجابة اني تعصب الإحباط ويراد به رد  
الأي فرد آخر أو حتى بالفرد نفسه كالانتحار  
(السيد ١٩٦٩، م، ١٦٤) فإن معتر (٢٠٠٥) يخرج  
ذلك من تعريفه ويرى (Aronson et al, 2002) أن

الآخرين الذين يوجه إليهم العنف، على حين يبرز تأكيد الذات من مشاعر إيجابية أو على الأقل محايدة نحو الآخرين (عبد الله، ٢٠٠٥ م، ٤٨)

ويمكن القول بأن العدوانية سلوكٌ نادر ينحصر في الحاي الأدنى بالآخرين عن طريق العنف الجسدي أو المعنوي أو بالكيد أو بالؤامرة وسوء النية وهي لها مظاهر سلوكية عديدة (إبراهيم ١٩٩٨ م، ٣٠)

ومن مظاهر العدوان في هذه الدراسة، المشاجرات مع الرميات وسبب، والرغبة في تعظيم لأشياء، وإخفاء مذكرات من يتشاجر معها من الطائيات، والكتابة على الجدران ضد شخصيه معينه للتعبير عن العصب، والسحرية ومصايف الأسنادات يصح أبواب مدرجات عبيس أثناء محاضراتهن

للعلاقات غير السوية (انحراف عن المعايير)

#### Deviation from norms

سأل الباحثون لانحراف بمسيات كثيرة منها النبوءة، واللاسواء، الاضطراب ومع ختلافهم حول التسمية، فإنهم معصوم على أنهم سلوكيات سيئة مدمومة، لا يصلها عقل، ولا يعرف قانون ولا يوافقها عرف لأنها تؤدي فاعلها وتغوى موه، وتفسد علاقاته بعيره، وشعره بالتوتر والقلق والشفاء (مرسي ١٩٩٨ م، ١٧٥)

ويختلف علامات السلوك، انحراف من مجتمع إلى آخر ويختلف في المجتمع الواحد تبين مرحلة

الرمية إلا أن هناك علامات رئيسه نصلح كل منها للدلالة على نوع من السلوك المنحرف - على الأقل في مجتمعات التي تأخذ بالمعيار الإسلامي الذي يحدده القرصاوي بأن السمود، المنحرف هو الذي فيه تعد على حدود الله بفعل المحرمات أو المكروهات، كالقتل والزنا والسرقه، وشرب الخمر، وشهادة الزور والرب وعيره، أو فيه عمل المواجبات المروصه مع القفره عيه، أو فيه عمل المواجبات مع فساد النوايا في عملها (مرسي ١٩٩٨ م، ١٦٦)

وفي هذه الدراسة تم تناول مخالفة المعايير بالنسبة سمود، إقامة علاقات غير مباحة (فهي غير سوية) مع شاب سواء بالتدويم أو بالانترنت وبدون علم لأهل واختلاطه على الأقل بصديقته تمارس السلوك نفسه وإقراره بأن من حقوقها مقابله أي شخص ويبدون عدم أسرتها من خلال إجابتها على خيارات ٥ عبارات بالإصافه إلى ٢٠ عبارة تخص إفراط انطاله في علاقتها برسلتها بأن معرف في بعض محاضراتها من أجل صديقته نسي بحبي إلى جانب مبالغته في عواطفه مع صديقتها أمام الآخرين

#### تدراسات سابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة في مجموعتين مباشرة وهي التي تناولت مفهوم التحكم الذاتي وهي قليلة عربياً (الرشيدى، ١٩٩٥)، (كامل، ١٩٩٨) أم لأجيبه فيشير مصطلح SC إلى مجموعة

مفاهيم التحكم الذاتي والعنوانية بين ٢٥ - ٣٨ وهي تطابق حجم تأثير متوسط بحسب معايير (Cohen, 1988).

الأفراد ذوو الدرجات المنخفضة في مهارات التحكم الذاتي سجلوا درجات أعلى في العدوانية في جميع المقاييس باستثناء حالة وسمة العصب ودرجات قائمة رد الفعل.

#### دراسة Helby & Mearige, 2002

هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود مميزات التحكم بالذات الذي يربطه بالسلوك، عبر التوافق والعواطف السلبية ونكوصت العينة من ٥٣ (٣٩ طالبة و ١٤ ذكر) من طلبة جامعة متوسط (٢٣٤ سنة) وأعراف معياري (٥.٧) واستخدمت كلا من استخبار (1983، 1982، Helby) مهارات التحكم بالذات (التعريف الذاتي) وقائمة مختصرة لأعراض سوء التوافق العام (Derogatis & Spencer, 1982) وشتمل على ٩ مقاييس منها اكتئاب وقوى وعدوانية، وتوصلت إلى معام ارتباط بين أداء العينة على مقياس التحكم الذاتي وأعراض سوء التوافق العام ٦٠ - ١٠.

#### دراسة هارون الرشدي (١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير محسني الحياة في التحكم الذاتي وعن التحكم الذاتي كمحسني الحياة وشملت العينة (١١٠) من طلاب الفرق النهائية بكلية التربية بكمش الشيخ فترواح أعمارهم بين

مصطلحات متنوعة كما ذكر سابقاً في مناقشة المفهوم، دعا (Rooke & Rehm, 2003) إلى تفصيل استخدام مصطلح إدارة الذات Self Management في دراسات تالية. (Rooke, P. D & Rehm, L. P 2003, 175, 176)

ولقسم لثاني دراسات غير المباشرة والتي تناولت علاقة أحد متغيرات الدراسة بوجهة الضبط أو كفاءة الذات (وهذا من عناصر التحكم الذاتي)

#### أولاً دراسة Helby & Mearige, 2002

هدفت الدراسة إلى التحقق من ارتباط درجة مهارات التحكم الذاتي بحد من مفاهيم الحموات. شملت العينة ٦٨ (٥٤ طالبة و ١٤ طالباً) بمعدل جاسميه يتوسط عمر ٢٣٧ سنة وأعراف معياري ٨٧ - ٤ وتسمي العينة تجسبات متعددة وأعراف مختصة كالأمريكي والهندي والآسيوي ومن النامسيف و لآسيويين واليابان والصين. وتم استخدام استخبار للتعريف الذاتي كإحدى مهارات التحكم الذاتي وهو من إعداد (1982، 1983، Helby) وقائمة (Buss & Durkee, 1957) وقائمة (Buss & Perry, 1992) لمياس الاعتماد الكلاسي، والهادي، والعدوانية، والعصب وقائمة رد الفعل لمياس الأحداث التي تثير العصب (1973، Ryans & Stangland) ومياس سمه العصب (1983، Spielberger et al)

#### ومن نتائج

مواجعت معاملات الارتباط السلبية بين

- (٢٠٠٢) سنة واهتم من الذكور والإناث واستخدم مقياس التحكم الذاتي المذكور هيدانوهاب كامل (صورة عريضة مدمج مقياس ريم ١٩٧٥ ، روريسوم ١٩٨١)
- ١ - عديّة الاصطرابات النفسية جسدية بمرجحة نسبية
- ٢ - مجموعة الاصطرابات النفسية جسميه السببية
- ٣ - مجموعة الاصطرابات النفسية جسميه الشميه
- ومن النتائج
- ارتفاع متوسط المجموعة الأولى سوء كان التقسيم باستخدام مقياس Beck أو باستخدام Komeil (أي المجموعة ذات السوء النسبي) وذلك على جميع المقاييس العريضة للتحكم الذاتي كما يعني أنه كلما رادت إمكانيات الفرد على ممارسته التحكم الذاتي انخفض احتمال ظهور الاصطرابات الانفعاليه النفسجسميه
- اتفقت نتائج الدراسة مع دراسات سابقة حول معناه المكتسبين من رؤية سببيه لمدات ويعرض التشوهات الإدراكية حول تقييم ذاتهم (كاس ، ٢٠١٢م ، ٤٧٣)
- ثانياً: دراسة مختار عبدالله (٢٠٠٥)
- و قد أجريت بهدف الوقوف على طبيعة السلوك العنيف لدى مجموعة من الطلاب والطالبات ودراكتهم بلعنفت ،نوجه بهم من قبل السندقة في الخدمة ، وطبيعه إدراكهم لأسباب العنف ومظاهره وكيفية معالجته وتم تطبيق مقياس العنف من (عداد الباحث ، ومقاييس شخصية منها
- وأظهرت النتائج أن الطلاب مرتفعي معنى الحياة يتفوقون في درجة التحكم الذاتي عن الطلاب منخفضي معنى الحياة ويلعبت ٤٨ ٢٣ بدلالة ٠١ كما ظهر أنه يمكن التنبؤ بمعنى الحياة من متغيرات التحكم الذاتي (ف= ١٦ ٤ بدلالة ٠١)
- دراسة هيدانوهاب كامل (١٩٨٩)
- قامت الدراسة بتحقيق من أن الدين يعاون من بعض الاصطرابات النفسجسميه يظهر لديهم بعض الشوهاب في رؤيتهم بذواتهم وتقييمها والتدعيم بها وشملت العينة ١٥٥ ، ٧٩ أنثى ، ٦٤ ذكر تراوح أعمارهم ما بين ٢٢ - ٤٦ سنة من الدين أتموا المرحلة الجامعية
- طبق الباحث مقياس Beck (إعداد قريب عبدالصاح ١٩٨٥) ومقياس Komeil (عداد محمود أبو النسر ، ١٩٨٣) الذي أنشئت كبناء تشخيصيه في التفرقة بين الأسوياء وغير لأسوياء، ثم تم تقييم العينة بعد حساب النسب (إلى ثلاث مجموعات

على مدى ديسمبر ١٩٨٩ - ١٩٩١ ومن الأدوات التي تم تطبيقها الكفاءة الذاتية باندور و القس من قائمة السمات الشخصية وقياس المعارف الإدراكية (تقييم التحدي، إدراك أو التهديد والخسارة) ومن النتائج

بمثل عناصر معتقدات الكفاءة الذاتية كمصدر لمجاملات الشخصية التي يستفيع بها مهاجر أن يواجه الصعوبات الناتجة عن الانتقال والهجرة والعكس صحيح في حالة ضعف نسب العناصر للكفاءة فالأشخاص ذوو الإحساس العالي في إدراكهم بالكفاءة يثقون في قدراتهم الشخصية في التغلب على ما يواجههم ويعملون على تفسير مايعترضهم من مشاكل على أنها عديد أكثر مما تهديات أو أحداث يصعب السيطرة عليها موضوعاً: Jerusalem, M. &

Mittag, W. ١٩٩٩. ٧٨

دراسة عبد الله إبراهيم ومحمد عبدالحمد (١٩٩٤)

هدفت الدراسة لتكشف عن طبيعة العلاقة بين العدوانية و متغيري الشخصية (موضح نصيبي و تقدير انداد) وبكونت العينة من ٢٠٨ طلبة اختبار بطرمة عشوائية من أقسام مختلفه بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالحبوب وتم تطبيق الأدوات - استخبار العدوانية من إصدار الباحثين (٤٥ عبارة)، وقياس موضح الصبح Lefcourt (١٩٨١) وترجمه وأعدته للحرية علي يداري وعروس الشاوي ويهدف إلى

مقياس تصدير السمات (وينص على اعتبار الذات، الثقة الاجتماعية، القدرات الجامعية) لتلمسج وكورني (١٩٨٤) وتعريب محمد الشاوي وعلي يداري (١٩٨٥)

مقياس تأكيد الذات (Rathus, ١٩٧٩)، وتعريب (محمد الشاوي ١٩٨٥) / استخبار الاندفاعية لايربك و ترجمه عبدالحليم السيد / صوره مختصره لقياس نمط السلوك (أ) إهداء جمعه يوسف (١٩٩٤) و تم تطبيق هذه الأدوات على العينة ٥٩٥ (٢٧٦ طالب + ٣١٧ طالبة) بجامعة القاهرة ووصلت إلى النتائج ارتباط العنف العام ارتباطاً سلبياً بكل من غير الذات (٠.١١) وتقدير الذات (٠.١٥) لدى الطالبات

مساهمة كل من العصب والبحث عن الإثارة واعتبار الذات في النبؤ بالعنف انصام لدى عينة الطالبات

اتفق الطلاب والطالبات على أن أهم أسباب السلوكيات العنيفة عدم وجود فرص عمل بعد التخرج ثم صعوبة الحياة التي يعيشها الطلاب واقتصادهم لتحوار الحمدي بين الطلاب والأساتذة

دراسة Jerusalem M. & Mittag, 2002

استهدفت الدراسة تأثير الكفاءة الذاتية و متغيرات أخرى (في مواجهه الصعوبات) على مستوى وبعبير التكيف وشملت العينة ٥٥ أنثى و ٦٩ ذكراً تراوح أعمارهم بين ١٨ - ٣٠ سنة وامتدت الدراسة

قياس درجة تحكم الأفراد في الأحداث المتصلة بتحكمهم الدراسي والاندماج الاجتماعي، وقياس تقدير الذات كخالة Heatherton (١٩٩١) و ترجمه الباحثان لمصرية وكانت النتائج

١- وجود علاقة موجبة بين موضع الصبغ الخارجي والعنوايه أي أن هناك تلاماً في زيادة درجة موضع الصبغ ودرجة العدوانية وبمعاني مد أيضاً

٢- وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات الإيجابي والعدوانية فكلما زاد تقدير الفرد لذاته قلت عدوانيته وجود تأثير مشترك بين موضع الصبغ وتقدير الذات في درجة العدوانية وان تأثير تقدير الذات أقوى إذ يقع أربعة أمثال تأثير موضع الصبغ

دراسة جابر عينا حميد وعلاء كفاي (١٩٨٨)

شملت الدراسة (٢٢٥) شخصاً، منهم (١٢٣) طالباً، ٣١ طالباً بالمرحلة الجامعية (٣٢) طالباً، ٤٠ طالباً بالمرحلة الثانوية، واستخدمت مقاييس مختلفة أهمها مقياس (وجهة الصبغ) تقبل الذات تقدير الذات ذات أكاديمي دافعية الإحجاز قوة لأن - (نيل إلى المعيير الاجتماعية) أظهرت النتائج أن أصحاب التوجه الداخلي أكثر تقبلاً لذاتهم من أصحاب التوجه الخارجي، كما تأكدت العلاقة الإيجابية بين التوجه الخارجي ونيل إلى التفعيل من قيمة الذات والعكس صحيح حيث ترتبط الوجهة الداخلية في الصبغ مع التقدير المرتفع لذات كما

أظهرت النتائج أن صاحب الوجهة الداخلية في الصبغ أكثر ميلاً ورغبة في الظهور بالظهور المقبول اجتماعياً بالمقارنة بصاحب الوجهة الخارجية

#### النتائج عملياً للدراسات

من أهم نتائج الدراسة نجد أن معظم الدراسات أجريت على طلاب وطالبات جامعيين وأن الدراسات التي حاولت بحث العلاقة بين التحكم الذاتي وأحد متغيرات الدراسة مباشرة تم التوصل خلالها إلى ارتباط بين التحكم الذاتي والعدوانية (Hosbity، دراسة Henby (2002) وارتباط بين التحكم ومعنى الحياة (مصطلح معاكس لفقد الهدف)

كما وجدت دراسة أخرى (Henby, 2002) ارتباط بين التحكم وأعراض علم التوافق ودراسة كامل (١٩٨٨) بين التحكم ولاضطرابات السموية أي عدم السوء

يبدأ أن الدراسة الحالية تتناول العلاقات غير السوية كالانفصال بالشباب (من قبل الإناث) وتكوين علاقة غير مشروعة كما تتناول التمرد وما عرفت الباحثة دراسات غير مباشرة سواء مثلاً علاقة الأب بالمعيار الاجتماعي بوجهة الصبغ الداخلي (كفاي، وعبد الحميد، ١٩٨٨) وارتباط التكيف بكمية الذات (Jerusaieim & Mitage, 2002) وكذلك ارتباط العدوان بكل من موضع الصبغ الخارجي (عبدالله إبراهيم، وعبد الحميد، ١٩٩٤) وباعتبار الذات



(معتز، ٢٠١٥)

إجراءات البحث

## منهج الدراسة

أما دراسة (Battaglini, 2005) فقد أشارت لأهمية انضمام الفرد جماعة تعتبر مساعده للفرد لتدرب على التحكم في ذاته، لا أنه نجى في نتائجها أن الشخص ضعيف التحكم يبدى سلوكاً غير سوي وعنى هذا فالدراسة تدرس الفرد من الناحية فروع الدراسة

استخدمت الباحثة منهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة أولاً المينة

يتكون مجتمع الدراسة من (٧ ٥) من طالبات المرحلة الثانية والثالثة مستطعات بكنية الآداب بلباب بالهفام بمنطقة الشرقية للعام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨ هـ. وتم اختيار أفراد العينة باستخدام الأسلوب العشوائي الطبعي حيث تم الدخول لجميع درجات لتأخيه لتعريف الثانية والعرق الثالثة وتم تعريفهن بأهداف البحث دون تحديد المستعيرات، وأهمية تعادلهن وثقتهن بالسرية ببيانهن وتم احت أعمادهن بين ٩ ٢٤ سنة وتم استبعاد المتزوجات

١ - تظهر لدى طالبات الكلية أعراض السلوكيات السلبية النابتة التمرد فقد الهدف، العدوان العلاقات غير السوية  
٢ - توجد علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائية بين متغير التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية (التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية)

جدول رقم ١. هيئة الدراسة

القسم	الفرقة	الناحية	الزمن	المجموع	النسبة إلى العينة
الدراسات الإسلامية	٦٣	١٨	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧
سنة التحريه	٥	٢	٨٠	٨٠	٨٠
الثالث الإجمالية	٤٩	٢٣	٤٦	٤٦	٤٦
التاريخ	٥٥	٥٣	٨	٨	٨
العلوم الإنسانية	٦	٦٥	٢٥	٢٥	٢٥
تخصص لغوية	٢٧٧	٢	٥٧	٥٧	٥٧
العدد الإجمالي للفرقة	٦٩٢	٥٨٤	٣٧٦	٣٧٦	٣٧٦
النسبة إلى العدد الكلي			٢	٢	٢

ويبين جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب القسم ويُمثل هذا المحدد قرابة ١٤ ٪ من إجمالي

الطالبات المسجلات في هذه الأقسام في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٦/٢٠٢٧ م

## ثانيًا أدوات الدراسة

## استخدمت الباحث

- ١ - أسئلة السلوكيات السلبية - عدد الأسئلة
- ٢ - مقياس التحكم الذاتي للدكتور

عبد الوهاب كامل

## استبانة سلوكيات السلبية

يبدأ استخدمت الدراسات السابقة السابعة مصطلح

مشكلات لـ استهدفت الدراسة الحالية ويتضح من الاطلاع على المقاييس الأخيضية لمشكلات السلبية المقاييس تعكس واقع اجتماعي ومعي له خصوصيته الثقافية، ومن ثم فإن مصداقيته مردوده (إلى ذلك الواقع دون غيره. أما الدراسات العربية التي استعملت مقاييس للمشكلات مثل دراسة فيصل البراد (١٩٧٨) استخدمت قائمة المشكلات من إعداد ميرة حلمي وهناك دراسة محمد وعز (١٩٨٦) فقد استخدمت مقياس مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية للدكتورة مادية الشريف ومحمد عودة وهو ينقسم مجالات الصحي، النفسي، الاجتماعي، الفيزيائي، الاجتماعي، الدراسي والإرشادي (وكلا المقياسين غير ملائمة بهدف الدراسة الحالية لدراسته لدى طالبات الكلية،

أما دراسة جيمس عباس إبراهيم (١٩٩٨) فقد تصيب مشكلات العدوانية، التمرد، فقدان الهدف ضعف لالتزام للمجتمع والاعتزاز عن الأسره

وتصميم دراسته هنام ياركسدي (١٩٩٩)

استبانة لمشكلات السلوكية بمرقه الأولى والثانية ثانوي فقد شملت مجال التقصير في أداء الواجبات العلاقات مع الآخرين الإخلاق بنظام المدرسة، التصبر في الأمور الدنيوية وقد استمدت البحتة من الدراسات الأخيرة.

## تصميم استبانة السلوكيات السلبية

وهو من إعداد الباحثة الخايبه وتم تصميمها لقياس بعض السلوكيات السلبية التي تصدر عن طالبات الكلية (الفئة الثانية والثالثة) وقد أسعد استعداده ووجهته البحتة ٥٠ طالبة أثناء محاضره عن تقدير الطالبات بسلوكيات غير المرغوبة، ويلاحظ صموده من طالبات بالكلية عن سلوك التمرد وفقدان الهدف والعدوان وأصناف البحتة الحراف العلاقات غير السوية، وذلك لاستهداف البحتة أن يكون أحد السلوكيات المتضمنة بالدراسة، لاستقصاء ذلك السلوك بصورة علمية عوضاً عما يشاع من ريبه لاعتقادات بين خيل البحتة

## خطوات إعدادها

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة بها جرت مناقشة عدد من أعضاء هيئة التدريس عن يواجهه من مظاهر بسلوكيات السلبية المحددة سابقاً لدى طالبات الكلية تم إعداد الاسبانة في صورتها لأولية من أربعة محاور وتصم (١٥) عبارة

- هر صمد الامتدانة على (٥) محكمين تخصص
- عمم نفس، حيث عرفت السموكيات المحددة (التمرد،
- فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير النسوية) وعذب
- سهم تحديد مدى صلاحية عبارات كل محور لقياس ما
- يريد المحور أن يقيسه. وبناءً على هذه الخطوة تم لإيضاح
- على العبارات التي حظيت بنسبة اتصاف ٨٥٪ فأكثر
- طبقاً التصور انحلته على عينة من
- الطالبات (٤٣=ن) طالبية، وذلك حسب صدق
- لاسيانة وثباتها، كما تم مناقشتها بعد التطبيق على
- مدى وصوح العبارات
- بناءً على نتائج عينة التفسير من حيث
- النسبة تم الإبقاء على العبارات التي اتت معاملات
- ارتباطها اتصافها بالمقياس ككل (الاتساق الداخلي)
- ويوضح جدول رقم (٢) قيم معاملات الارتباط
- الصورة النهائية للمقياس يخصص أربعه
- سلوكيات سلبية وتكون (٤٢ عبارة)
- مدولاً التمرد ١٢ عبارة ودرجة قصوى ٤٨
- درجة)
- سلوك فقد الهدف ١٥ عبارات (الدرجة
- القصوى ٤٥)
- سلوك العدوان ١٢ عبارة (الدرجة القصوى
- ٤٨ درجة)
- العلاقات غير النسوية ٨ عبارات (درجة
- قصوى ٣٢ درجة) ملحق رقم (١)
- طريقة التطبيق والتصحيح
- يطبق لمقياس بشكل فردي أو جماعي بعد
- قراءة التعليمات وقد يحتاج ٥٥ دقيقة أم تصحيح
- المقياس فتقوم الطالبة بتحديد استجابتي على مقياس
- حماسي بكن عبارة (نائم) غالباً أحياناً نادر
- (لا) ومعطسي القصديرات (٤، ٣، ٢، ١، ٠) ومدى
- الدرجة الممنوعة لكل مقياس فرعي على بناء الطالبة
- للتعرف بدرجة غايته من ذلك السموك

جدول رقم ٢: قيم معامل الارتباط بين درجات كل عبارة مع درجة لقياس الذي يختبرها على مقياس السلوكيات السلبية ن = ٤٣

التمرد		فقد الهدف		العدوان		العلاقات غير النسوية	
رقم العبارة	معامل الارتباط ودلائله الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلائله الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلائله الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلائله الإحصائية
٤	٠.٧٢		٤٥٧	٣	٠.٣٩	٧	٠.٧١
٨	٠.٥٨٩	٧	٠.٣٧	٦	٠.٣٧		٤٨
٩	٠.٤٢	٥			٠.٢٢٤	٦	٠.٧٣
٥	٠.٦٧٧	٦	٠.٣٧	٢	٠.٢٢	٢٤	٠.٦
٧	٠.٦٩٢	٢	٠.٣٩	٩	٠.٢٢٤	٢٦	٠.٤٥



مجموعة الطالبات لأعلى درجة على مقياس السلوكيات السلبية ومجموعة لأقل درجة على المقياس نفسه لتوقع الباحث بتغير المجموعة الأخيرة إيجابياً بعينه أعلى مما يشير بهمدق مقياس السلوكيات السلبية، وينطبق مبرر هذه الفارقة الطريقة التي تعتمد

على مقارنة متوسط درجات أعلى ٢٧٪ من أفراد العينة على مقياس السلوكيات بمتوسط درجات أدنى ٢٧٪ من أفراد العينة على المقياس نفسه تم حساب دلالة الفرق بين هذه المتوسطات (التي هي ١٩٥٨ م ٥٦٠)

جدول رقم ٤ Group Statistics

Std. Error Mean خطأ معياري للمتوسط	Std. Deviation الانحراف المعياري	Mean متوسط	N	VAR0000 المتغير
٧٢٨١٣	٥٧٢.٨٩	٢٢٩٣٦١		الأقل عليه ضائقة
٢٨٥٠٧	٩٤٤٨	٣١٣٦١		الأكثر سلبية

Independent Samples Test نتائج الاختبارات التفاضلية لتقدير طمانينة المجموعتين

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig. القيمة الاحتمالية	T الفرق	df الدرجة الحرية	Sig. (2-tailed)	Mean Difference الفرق بين المتوسطين	Std. Error Difference خطأ معياري الفرق بين المتوسطين	95% confidence interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed فرضية تساوي التباين	2.004	.162	20 20.000	20 6.472	.026 .029	8.0000 8.0000	3.33452 3.33452	-4.95568 5.05242	04432 94758
Equal variances not assumed									

يوضح من جدول رقم ٤) القيمة التفاضلية بين المجموعتين (٢٣٩) ودلالاتها الإحصائية (٠.٠٢٦) أقل من (٠.٠٥) أي إن هناك خلافاً دلالة في درجات المتوسط الحسابي بتغير الطمانينة لكل مجموعة من المجموعتين (الأكثر سلبية، والأقل سلبية) كما يؤكد صدق مقياس السلوكيات السلبية مع ملاحظة إشارة السالب لاتجاه درجة الطمانينة المعاكس لزيادة درجة

المتوسط الحسابي بالطمانينة (٢٠٠٦ م، ٢٣٢) لقياسات تم حسابها بطريقة (معددة التطبيق) حيث تم تطبيق المقياس على عينة التجريب (٢٤=ن) ثم أعيد التطبيق مرة أخرى بعد مضي ٣ أسابيع وتم حساب معامل الارتباط بين درجتين كل طالبة في مرتتي التطبيق وكانت قيمته (٠.٨٨) وهو معامل يؤول به

## مقياس التحكم الذاتي

قام عبيد الوهاب كامل بدمج كل من مقياس ريسم Rehm (١٩٧٥) (٤٠ عبارة) ومقياس Rosenbaum (٣٦ عبارة) وكل منهما يحدد درجة كلفة للتحكم الذاتي ثم قام بإجراء التحصيل العامي للكشف عن مكونات عملية التحكم كما افترضها كنفر Kanfer (١٩٧٠) كمكونات شتى عبارات المقياس نتيجة عمليه التحقق من صدق وثبات العبارات، استخلص ٥٦ عبارة من (٧٦) عبارة ثم أضاف ٣ عبارات تحقق مع تعريفات التحكم الذاتي ويختلف أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٥٤) عبارة

تم حساب ثبات المقياس بتقدير قيمه معامل ارتباط مصفى المقياس (الفردى والزوجى) فبلغ (٦٩٣٩ =  $r$ ) ثم استخلص معامل الثبات بمعادله سبيرمان فبلغ ٨٣ =

## مصدق المقياس

تم إجراء التحصيل العامي بطريقة المكونات لأساسه مع استخدام التدوير المتعامد وكشف عن العوامل الستة التي ردت قيمة الحدس الكامل لها من انموذج التصحيح

وقد استخلصت ثلث العوامل الست ٦٩٣ من ثبات التصنوفة الارتباطية، وهذه العوامل التحكم الكمي العام الرؤية الإيجابية للذات، مقاومة الذات للإحباط، الحث الذاتي، التزويج الذاتي الواعي

## الذاتي

طريقة التصحيح أمم كل عبارة تدرجاً في اختيار لاستجابته بغير عهد من قبل الشخص من خلال ملرج خامسي (أ، ب، ج، د، هـ) وبحسب تعليسات المقياس فهناك ٢٦ عبارة تصحح بطريقة عكسية

## تفني مقياس التحكم الذاتي بطايات الكمية

تم دراسة عبارات المقياس دراسة تحليلية باقده ثم حددت العبارات التي تحتاج إلى تعديل في تناسب مع طالاب الكنه وهي كالتالي

تعبير العبارة (١) حيث تم استبدال مثال التدخين بى استخدام الثبات بالإبريق بكون أكثر ملائمة، كما جرى تأنيث العبارات واستبدال كلمه الخط بوحده عن الصدقه بالعبارة (٤٣) وجرى استبدال عبارات أرقام ٦، ٧، ١٢، ١٣، ٤، ٢٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨ (مصحح ٢)

وقامت الباحثة بتحكيم عدد من الأعصاء بخصص علم النفس فيما أجرته من تعديلات على المقياس، وبدلت ثم التأكد من عدم اختلاف العبارات بعدله عما تضمنته العبارات الأصلية

ثبات المقياس تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجربة التصفية (بكون المقياس من ٥٤ عبارة) وبلغ معامل  $r = ٤٣٨$ ، وتصحيح المعادلة يبلغ معامل ٦٠ = (انسب، ١٩٧٩ م ٥٢٥)

التقني، على مقياس الطعنانية لحساب مدى ارتباطها بالتحكم الذاتي وقد بلغ معامل الارتباط  $-0.47$  وهو عال إحصائياً ويدل على صدق مقياس التحكم الذاتي وتم إجراء هذا الارتباط بساء على نتيجة دراسة عيدانوهاب كامل (١٩٨٩) من وجود ارتباط عال بين مقياس كورنيل للشخصية ومقاييس الذات بالاحباط والبحث الذاتي، ونفوذ الذات (مكروبات التحكم الذاتي) أي كنما رادت إمكانيات الفرد على ممارسة التحكم الذاتي فخص احتمال ظهور الاضطرابات الانفعالية النفسية جسمية (كامل ٢٠١٣ م، ٤٢٢)

#### النتائج

##### نتائج الفرض الأول

يصل الفرض الأول على وتظهر لدى طالبات الكلية أعراض السلوكيات السلبية التالية النمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية، لتتحقق من صحة الفرض يوضح الجدول (٥-٦) الإحصاءات الوصفية واختبارات للتحريات البحث.

صدق المقياس نظراً لعدم وجود مقاييس عربية تقيس التحكم الذاتي فقد استخدمت الباحثة مقياس وجهة البسيط كأحد المقاييس التي أشارت دراسات سابقة إلى ارتباطه بأحد مكونات التحكم الذاتي (Rosenbaum, M., 1990, 6) أو بالكفاءة الذاتية (وهو مفهوم تدخل عاصره بالتحكم الذاتي) هي دراسة Henson, 2001) أشارت إلى علاقته ارتباطه موجب بين الكفاءة الذاتية ووجهة البسيط (الشعاعفي، ٢٠٠٥ م، ١٥٥) اختارت الباحثة نسخة محمد عيد التي قام بتعديلها على طلاب بجامعة الإمام بنوع القصيم (عيد، د. ت، ٥١)

تم حساب معامل الارتباط بين مقياسي وجهه البسيط، والتحكم الذاتي على عيه التقني (٤٣=) وبلغ  $0.304$  وهو عال عند مستوى  $0.05$  واستخدمت الباحثة كما ذكر سابقاً في إجراءات صدق مقياس السلوكيات السلبية من تطبيق لمقياس انطوائيه النفسي لحساب الصدق بطريقه المقارنة نظرية فاستخدمت الباحثة درجات طالبات عينة

الجدول رقم ٥: ملخص للإحصاءات الوصفية لمتغيرات السلوكيات السلبية

Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	
خطأ تقديري للمتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	
٢	٤٥٨	٧٥٣٣	٥١٧	النمرد
٠.٣٧	٧١٦	٢٧١	٥١٧	لقد هدف
٨	٦	٦٧٣	٥١٧	العدوان
٢٢	٨٢٦	٢٦١٧	٥١٧	العلاقات غير السوية

جدول رقم ٦ نتائج اختبار T لاختلافات المتوسّطات السببية One Sample Test اختبار من مجموعة واحدة

الدرجة	t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية الخارجية	متوسط الفرق من = ٠	فرق بين المتوسطات	
					للفرق بين متوسط المتدربة ومتوسط المجتمع	
					الذي	الذي
المتدربة	٦.١	٥٦		٢٢٧	٢٨٧	٨
فقد الهدف	٧٣.٤	٥٦		٧٧٣	٧٨٩	٢
المتدربين	٧٣.٥٢	٥٦	١	٣٢٦.٠	٣٦	٢٩
المتدربات غير المتدربة	٧٤.٨٢	٥٦		٤٧٣	٦٤	٥٣

القيام بتصحيح الاستبيانات اسرع على المتدربين من غيرهم. فوجدنا ان نسبة المتدربين على هدفهم من ٨٠% فقد الهدف من ٢٠% ولاستجلاء الامر اكثر قامت الباحثة بحساب الفروقات الثابتة للمتدربين والفرق بين المتدربين على هدفهم من ٨٠% فقد الهدف من ٢٠%.

أظهرت نتائج T في جدول رقم ٦ أن جميع المتدربين الأربعة لا ينطبق على أفراد مجتمع طائفة الكلية حيث كانت قيمة T سالبة وأقل من ١٠٠٥. فمثلاً متوسط سموت المتدربين في مجتمع طائفة كلية لا يختلف عن درجته القيمة من ٢٠ أي تم تحقيقه المقصود الأول. ولكن بحسب ملاحظته الباحثة أثناء

المتدربين رقم ٧ الفروقات الثابتة للمتدربين والفرق بين المتدربين على هدفهم من ٨٠% فقد الهدف

الدرجة	الفكرات	النسبة المئوية	الفكرات المتكررة	الفكرات المتكررة	الدرجة الثابتة
١	١٣	٢٥	٣	٤٥	٣
٢		٩٣	٧٣	٤٤	٣٢.٩
٣	٣	٦.٥	٣٦	٦٩	٣٥.٢
	٤١	٤٦.٢	٦		٣٨.٤
٥	٩	١٠.٧	٧٩	٥٧	٣٩.٧
٦	٩٦	٥.٢	٥	٢.٣	٤.٧
٧	٣٣	٦.٣٨	٣٨	٣٦.٥	٣٣.٨
٨	٧٥	٤.٨٣	٦٣	٣.٥	٤٥.٧
٩	٦٤	٦.٥	٨٧	٣٦	٥٦.٤
	٣٣	٦.٣٨	٣٦	٣٥	٣٨
	٧٨	٤.٤	٧٤.٨	٤٧.٤	٤٩.٥
١٠	٩٢	٤.٢٥	٣٧	٥٢	٥٥.٥



تابع الجدول رقم (٧)

الدرجة الخام	التكرار	النسبة المئوية	التكرار المصحح	التكرار المصحح النسبي	الدرجة التالية
٣	٣	٥.٩٩٦	٣	٥.٨	٥٢
٤	٣	٥.٩٩٦	٣٣٢	٦.٥	٥٣.٦
٥	٧	٤.٩	٣٥٣	٦.٨١	٥٤.٧
٦	٩	٦.٥	٣٦٧	٧.٢٩	٥٦
٧	٢	٢.٣٢	٣٨٩	٧.٥٢	٥٦.٨
٨	٢	٣.٨٦.٨	٢٠٩	٧.٩	٥٨
٩	٥	٤.٩	٢٢	٨.٢	٥٩.٢
١٠	٤	٦.٧	٢٣٨	٨.٤	٥٩.٩
١١	٧	٣.٧٨.٨	٢٥٥	٨.٨	٦٠.٨
١٢		٢.٧	٢	٩	٦١.٩
١٣	٣	٥.٨	٢٦٩	٩.٧	٦٣.٢
١٤	٧	٢.٣٧	٢٨٠	٩.٣	٦٣.٨
١٥		٩	٨٧	٩.٩	٦٥.٥
١٦	٧	٣.٥٣	٢٩٥	٩.٥٥	٦٧
١٧	٢		٥	٩.٦٧	٦٨
١٨	٥	٩.٦٧	٥.٥	٩.٧	٦٩.٨
١٩	٢	٣.٨٦	٥.٧	٩.٨	٧٠.٥
٢٠	٢	٣.٨	٥.٩	٩.٨٥	٧١
٢١	٣	٥.٨	٥.٧	٩.٩	٧٣.٣
٢٢		٩.٣	٥.٣	٩.٩٢	٧٤
٢٣	٢	٣.٨٦	٥.٥	٩.٩	٧٦.٥
٢٤	١	٩.٣	٥.٦	٩.٩.٨	٧٨.٨
٢٥		٩.٣	٥.٧		
٢٦					
٢٧	٥.٧				

★ الجدول الإحصائي لليهي السيد من ٢٤

نسبة من جوارات الترتيبات بداية اهراس السلوك السبي =  
 $٩ - ٩.٦٩ = ٩.٣٦$   
 نسبة من كل من معاد السلوك السبي بدرجة مرضية =  
 $٩ - ٩.٩٧ = ٩$

ظهور سلوك عدد الهدف تفابلها الدرجة الخام (١٤)  
 كم ينصح أن الدرجة الثانية (٦٩.٨) التي تشير إلى

بالاعلاع على جدول الترتيبات الثانية رقم (٧)  
 يجد أن الدرجة الثانية (٥٣.٦) والتي تشير إلى بداه

ظهور سلوك قصد الهدف بشكل مرصفي عابدها الدرجة الخام (٢٨) فما فوق تمثل نسبة ٠٠٣ من أفراد العينة أي تم إتجاه العرص الأول كما اتضح من الأسلوب لإحصائي T بالفروق بين متوسطات لكن الحدود رقم (٧) يمتد أيضاً بمعلومات عن أن نسبة أفراد العينة التي تقع ما بين درجة بداية ظهور سلوكاً فقد الهدف (١٤) والدرجة المرصية (٢٨) بدع هذه النسبة ٣٦ / لدى أفراد العينة من طالبات الكلية أي ما يمثل ثلث أفراد العينة وهي نسبة تستحق من

لاهتمام به والتخطيط لملاقي آثاره

نتائج الفرض الثاني

يتم هذا الفرض على «توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين متغير التحكم الذاتي والسمات الشخصية» (التمرد فقد الهدف العدوان العلاقات غير السوية)

للتحقق من صدق الفرض توصلت إلى أن (١٠) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث

الجدول رقم ٨: معاملات الارتباط بين متغير التحكم الذاتي والسمات الشخصية

القياس	الدرجة	فقد الهدف	العدوان	العلاقات غير السوية	مجموع المتغيرات
معامل ارتباط	١	٠.٥	٠.٢٢	٠.٢٥٦	١٠
معامل بيرسون					

يوضح الجدول رقم ٨) أن جميع معاملات الارتباط لا يباط دالة إحصائية عند مستوى ٠٠١ وبجانب الفرض collection فإن قيم (٣) تعتبر كبيرة إذ بلغت (٠.٥) وموسطة (٠.٣ - ٠.٤٩)، وصادون (٠.٣) فهي صغيرة بالابت ٢٠١٦ م ١٤٩. لذا رغم الدلالة لإحصائية عند مستوى ٠٠ بالنسبة لمعامل ارتباط درجات أفراد العينة مستحكم بالعدوان والعلاقات غير السوية - ٠.٢٢ ، - ٠.٢٥٩ على التوالي ، فإن الباحث لاحظ أن أهم مصادون ٠.٣ واستطرداً منها يتحقق من قوة العلاقة استخدمت أحد المقاييس الاتجاهية وهو معامل ارتباط F&F بنسبته في حالة عدم حصول التوزيع التكراري لبيانات العينة على مقياس العدوان، والعلاقات غير السوية للتوزيع الطبيعي (بالانت ٢٠٠٦ م ٢٢٥) و (فهمي ٢٠٠٥ م ٥٩٥)

يوضح حدود رقم ٨) أن جميع معاملات الارتباط لا يباط دالة إحصائية عند مستوى ٠٠١ وبجانب الفرض collection فإن قيم (٣) تعتبر كبيرة إذ بلغت (٠.٥) وموسطة (٠.٣ - ٠.٤٩)، وصادون (٠.٣) فهي صغيرة بالابت ٢٠١٦ م ١٤٩. لذا رغم الدلالة لإحصائية عند مستوى ٠٠ بالنسبة لمعامل ارتباط درجات أفراد العينة مستحكم بالعدوان والعلاقات غير السوية - ٠.٢٢ ، - ٠.٢٥٩ على

الجدول رقم ٩: نتائج معامل ارتباط اتجاهي وهو من المقاييس الاتجاهية Directional Measures

القيمة	
١٩	Eta Dependent «عمر»
٢٣	Dependent «تكم

نصف الثاني نتيجة معامل ارتباط يعبر التحكم بالذات هو المتغير التابع (٠.٣٣) الذي تدل قيمته على وجود علاقة أو تأثير متوسطة بمعنى أن تأثير معرفة العدوان في التحكم الذاتي (٠.٣٣)

يصح من النصف الأول يحدون رقم (٩) نتيجة معامل ارتباط أن العدوان هو المتغير التابع (٠.٤٩١) الذي تدل قيمته على وجود علاقة (أو تأثير) متوسطة بمعنى أن تأثير معرفة التحكم بالذات في سلوك العدوان بقوة متوسطة (٠.٤٩)

الجدول رقم (١٠). نتائج معامل الارتباط لها وهو من التقائس الاتجاهية Directional Measures

القيمة	
٥٥	Sta Dependent العلاقات من السوية
٢١	Dependent عدم

السلبية من تمرد وعدوان وعلاقات غير سوية إلا إنها لم ينعكس سببه هذا الظاهر (الشيوخ) وفي دراسته سبقه لجمع الكلية ١٤١٢هـ، (١٩٩٢) أظهرت تجمع طالبات العينة الجامعيات بالطمأنينة النفسية (جوانه، ١٩٩٢م ٢٥٤). (صافه بي دراسته أحمد عبدالحق وأحمد حافظ ١٩٨٨) التي قاربت متوسط درجات القبول لدى كل من السعوديين وعينات أمريكية ومصرية وتوصلت إلى أن عينة السعوديين سجلت أقل الدرجات (حافظ، وعبدالحق، ١٩٨٨م، ١٩٩٤) وأرجعت ذلك النتيجة حيث إلى دور الإيمان بالله في الطمأنينة وعوامل أخرى ولا زال الإيمان والإسلام يؤثران من حيث عدم تقبل المجتمع المسلم بشيوخ انظواهر السنية وتعددت نتيجة دراسة جميله إبراهيم (١٩٩٨) هـ، استاذ حيث توصلت إلى أن جس لإثبات تقل لديهم مظاهر العدوان والتمرد خاصة عند

ينصح من النصف الأول يحدون رقم (١٠) نتيجة معامل ارتباط أن العلاقات غير السوية هي المتغير التابع (٠.٥٥) الذي تدل قيمته على وجود علاقة (أو تأثير) كبيرة. بمعنى أن التحكم بالذات يؤثر في العلاقات غير السوية تأثير كبير

النصف الثاني. نتيجة معامل ارتباط يعتبر أن التحكم بالذات هو المتغير التابع (٠.٣١٩) الذي تدل قيمته على وجود علاقة متوسطة بمعنى أن العلاقات غير السوية تؤثر في التحكم الذاتي بدرجة متوسطة

#### تفسير النتائج

أولاً توصلت الدراسة إلى عدم تحقق الفرض الأول، أي عدم شيوع انظواهر السلوكية السلبية كالتمرد، فقد انهمك، العدوان والعلاقات غير السوية بين مجتمع الكلية

فالكلية كأي تجمع به نسبة من مظاهر السلوك

معدنة صنف أعلى بصفاً أقل حيث كانت اقربوق ذاته إلى جانب طاليات الصنف الثالث ثانوي اللاتي سجلن درجات أقل (إبراهيم ١٩٩٨ م، ١٣٠)

مع الإشارة ملاحظة بدء برأيد نسبة مظهر انصر الهدف بين أفراد عينة الدراسة من حيث كونه يقوم على شعور الفرد بمشئ يتطور تدريجياً لعمدان الفرد لدواعي التحكم بحياته ومستقبله وعجزه عن فهم مايدور حوله من أحداث وبالتالي عقم قدرة على التحكم في مصيره وقد ظهر ذلك في ترايد نسبة الظاهرة بالحسه دور أن يتحقق دسث في مجسم الكمية عامة

ثاب تشير نتيجة الفرض الثاني إلى أن من يمتد وجود هدفو حياته فمحص لديه درجة التحكم بالذات وهو ما يتسق مع نتيجة الرشيدني (١٩٩٥) حيث توصل إلى أن من كان لديه هدف وأصبح وينتق يجيبه بآحياء يحتاج إلى درجة مرفعة من التحكم الذاتي حيث يقوم بملاحظة سلوكه ويستفيد من نتائج تصرفاته ويصدر لآثار المنزبه عليها ويستخدم التفكير المنظم لمواجهة المصاعب، فهو دائماً في حالة رؤية يجيبه لعداات. كما يقوم الإحياء فلا يستسلم بمشاعر السلبية ويحث ذاته على طريق التسلط الذاتي بدالارم انخفاض درجة التحكم بالذات بالاضداد إلى الهدف ومعدام (١٩٦٨) ربط Curmbough بين فقد الهدف وفقدان معنى الحياة الذي عرفه بأنه حالة سيكولوجية تمنع من فشل في تجزية إحساس معنى وهدف الحياة

تلك التي تعطي الفرد لإحساس بالثبوت في الهوية (الرشيدني ٩٩٥ م ٦٦ ،

أما عن العلاقة الموجبة بين التحكم الذاتي والمحص والعنوان فتوى الباحثه تفسيراً تنب السبحة في صوء انخفاض الشخصية للأفراد ذوي التحكم المحص لذات كما جاءت في استجاباتهم على مقياس التحكم بالذات حيث وصفو أنفسهم باحسانهم بلعير كي يستعهم على الخروج من مشكلاتهم ويواجههم بصعف تقديرهم بالآثار المترتبة على ما يصدر منهم من سلوكيات فهم ينصرفون في ظل عوامل خط وعبادة والاعتماد بقوى خارجية سير لأمر بحيث يصعب التحكم فيها ومن ها كذا الشعور الدائم بالإحياء، ومن ناحية أخرى فإن الإحياء كثير ما يؤدي إلى العدوانية بأشكالها المختلفة، فمن سراث التحليل النفسي أنه إذا أراد إحصاء الشخصية وحاجتها معير راد عدوانها حيث اعتماد الإنسان على شخص آخر يحمي وقوعه تحت سيطره هذا الشخص، وملك يشعر بأن قوه سب تأثير مفيد يعد من حريته ويجب التعبد عليه (سور ١٩٧٥ م، ٧)

وي أن العلاقة ارتباطية وليست نسبة فمنسطيع القبول أن هبالاً فلا رماً بين انخفاض درجة التحكم بالذات وزيادة درجة العدوانية ولا منسطيع أن نقرر أن أحدهم سبب بالآخر

وم يطبق على علاقته بالتحكم بالعدوان يستحب عن علاقة التحكم بالثبوت، لتعريف شاذية

يُدرس بعض أفرادها السلوك نفسه. ويؤرخ آخر يقرّ بميلهم في مواطنهم تجاه صديقة على الأقل وأمام آخرين يدور اعتبار المصالح الجماعية، ورغم أن هذا السلوك قد توصف بالدراسة الحالية إلى عدم شيوعه إلا أن لأفراد اللاتي عُرِف به توصفت الدراسة في ارتباط درجاتهن على هذه المقاييس بضعف درجاتهن على مقياس التحكم الذاتي فتوافق الإنسان مع نفسه والذي يدل على الصحة النفسية بما يتم في حدود ما أمر الله به وبهى عنه لا بحسب الأهواء والشهوات، فاندسج مأمور بمخالفة هواه وقمع شهواته غير الصحية التي يحض الله بقوله تعالى ﴿وَمَا تَشَاءُونَ﴾ وأنتم لتيرون آتت ﴿إِنْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ نَصَرًا﴾ وأن من طاب مقامه يدوم في النفس من غنى ﴿إِنْ تُلَاقُوا فِي النَّارِ﴾ والدراسات ٤٧-٤٩.

وفي التراث النفسي ارتباط السلوك السوي بالشخصية، فطبيعة نفسية شائعة بالصحة النفسية والسيوك السوي يحقق نصاحته الشعور بالارتياح ويحرره من انزعاج والقلق ويشجعه بالكفاءة واختاره ويساعده على التوافق الحسن مع نفسه ومع الناس ويوصيه إلى التكامل في جوانبه شخصيه ترتبط الاعترافات بالصحة النفسية ارتباطاً سلبياً أو تنلارم معها تنلارماً عكسياً فكيف رادت الاعترافات وهست النفس وبصعب صحتها، وكلما قُصِد الاعترافات صحت النفس وقلّ وهبها فخرج على النفس وبهت عن المحرمات وعدم الرضا عن أفعالها ورفض معاصيها وبجهدتها على الانترام بشرع الله من

هستدخالق (١٩٩٢) تشمرد بأنه معاناة الفرد من حساس بعدم الرضا عن كل ما يحيط به في مجتمعه من موضوعات ونظم وأساليب تتعامل وحساسه بالإحباط والنعصب والربعة في التعبير أو الاحتجاج والتخليم والعدوان يجعل من سيوك التمرد نتيجة لشعور بعدم الرضا والإحباط، وهي حالة التي تدفعه للتخليم والتمرد والعفوان

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية لتدلاعه بين التحكم والعدوان مع دراسة Heiby & Mearige (٢٠١٢) حيث سراج الارتباط ما بين ٢٥ + ٣٨ لعدة مقاييس للتحكم، كما تشق مع نتائج دراسة (إبراهيم، وعبدحميد، ١٩٩٤)، التي توصف لعلاقة موجبه بين موضوع النسيب (التحكم) لخارجي والعدوانية، ووجود علاقة سلبية بين تقدير الذات الإيجابي والعدوانية، إلى انساو النتيجة مع نتائج درامه معتز (٢٠٠٥) التي وجدت ارتباطاً سلبياً بين السيوك انحبس وكل من تقدير الذات ويتعصب، اعتبار الذات والثقة به، وهو من مكونات التحكم الذاتي

وقيد يخص ارتباط التحكم الذاتي بالعلاقات غير السويه ويمكن الاستئناس باستجابات اللاتي حصلن على درجات على مقياس العلاقات غير السويه حيث أقررن بالنحدث مع شباب من خلال الانترام أو باجوال، وأنهم يرون أن من حهن مقابلة الأشخاص يحهن التقدم لخطتهن بدون علم أههن، وعترأهن بأثير مديهن لترامج الأجيّة وانمائهن لشه

مصاصات التصويع العنسي والاجتماعي ومن علامات  
النسبة النسبية (مربي، ١٩٨٨م، ٩٤) ومظهر  
التحكم الذاتي

وتنطق السيجة مع نيجة جابر وكفاي (١٩٨٨)  
بالتباعد وجهه الضبط الداخلي بالليل للضبابير  
الاجتماعية وخاصة أنها أجريت على عينة اجتماعية  
وثانوية في بيئة مسلمة وكذلك دراسة Heiby (٢٠٠٢)  
والتي أكدت ارتباط ضعف التحكم بأعراض عدم  
التوافق

نؤكد بحمل نتائج الدراسة وجود علاقة بين  
التحكم الذاتي والسلوكيات السنية، كما يشير بالتوصية  
بأهمية تدريب الطالبات على مهارات سلوك التحكم  
الذاتي كعامل رئيسي لتفهمه من الانحرافات عامة  
ويتعلق به، أهمية تقديم أساليب تفهمه انفسه  
لطالبات الكلية بأساليب متعددة مثل

- إعداد برامج تدريب الطالبات على التحكم  
الذاتي بضبط السلوكيات السنية مع التركيز على  
مساعدة الطالبات على وضع أهداف محددة وخطوات  
مبارها

العمل على زيادة الوعي الذاتي لدى  
الطالبات وذلك لتفهم الانتماء بقيم الإسلاميه  
توعية الطالبات بالمواعظ والأنظمة العامة  
وبالحالات السلوكية الموجهة لتفهم  
أساليب التمسك المهني للخدمة الاجتماعية  
في مواجهة السلوكيات السنية

## ملحق رقم (٩)

## مفردات السمو كيات السببية

م	المفردات	مفردات الإجابة			
		فالف	غالب	أحياناً	دائم
	أشعر للكلية للاستمتاع بوقت مع زملائ				
	أشعر أن الشخص الذي يعلبه لا يريد المصاح				
٣	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٥	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٦	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٧	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٨	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٩	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
١٠	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
١١	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
١٢	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
١٣	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
١٤	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
١٥	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
١٦	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
١٧	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
١٨	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
١٩	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٢٠	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٢١	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٢٢	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٢٣	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٢٤	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٢٥	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٢٦	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٢٧	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٢٨	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٢٩	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٣٠	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٣١	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٣٢	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٣٣	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٣٤	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٣٥	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٣٦	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٣٧	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٣٨	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٣٩	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤٠	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤١	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤٢	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤٣	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤٤	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤٥	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤٦	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤٧	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤٨	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٤٩	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				
٥٠	أشعر من المفردات التي تصيبهم من				

## تابع مدقق رقم ١

م	المبركات	ملاحظات الإجابة			
		ثاني	ثاني	ثاني	ثاني
٣٣	هذه شجرة: بين ١٩٠٠ ميلادي.				
٣٤	أهبي القرض للصحة - مع تشا - الذي جرد بالإنترنت قرب حلب أهلي				
٣٥	نعم عمر عهدي بالكثرة غير بالمرء الكلبة				
٣٦	معالجة اسرى في نور عهدي				
٣٧	ذكر عهدي والمفردات رو غير المضمومات				
٣٨	أصبح نفسي بالحدث مع سة - معبره بالمرء				
٣٩	أحمد المخرج - هو - يا يا يا يا				
	أحمد يزعمه في عهدي لا يا قبح عهدي عني				
٤٠	أحمد بالمرء عمر المستمر الذي يا عهدي				
٤١	أحمد بالمرء الذي عهدي - يا عهدي ذلك في يا عهدي عهدي عهدي				



## ملحق رقم (٢)

## مقياس التحكم الذاتي

أ.د. الدكتور عبد الوهاب محمد كامل

تفصيل الدكتوراة فائقة جواته

٢	البيانات الأصلية	البيانات المعدلة
	عندما أكون بعيد جيل شيء ما، يدعوني القلق، حارب من انفسو، كيف انشد على ما يصاقي أبناء نادجه	عندما أكون بعيد جيل شيء ما، يدعوني القلق، حارب من انفسو، حارب من انفسو، كيف أنشد على ما يصاقي أبناء نادجه
	بعد ما ساعدت الآخرين حال جد مبرورة في انقلب على حامي بالمصيبة والفرح	بعد ما ساعدت الآخرين حال جد مبرورة في انقلب على حامي بالمصيبة والفرح
٣	عند اهم بالخانة فاني حار الصكر في الأحداث البار	عندما أكون بالخانة فاني حارب الصكر في الأحداث البار
٤	زبي د عظيم ب آخر الخلق في عدينا، مكتوب في لثاني	زبي د عظيم ب آخر الخلق في عدينا، مكتوب في لثاني
٥	عدينا ب جهنم تشكك صيد، مني حارب الكرمه بر حارب بطرقة مخطئة	عدينا ب جهنم تشكك صيد، مني حارب الكرمه بر حارب بطرقة مخطئة
٦	عدينا ب جهنم و جهنم اسر م، عدينا ب جهنم بذلك شخص من	عدينا ب جهنم و جهنم اسر م، عدينا ب جهنم بذلك شخص من
٧	عندما جد ان لدي صغر الجعد ب التركيز في القراءه مني أعتد عر طرور	عندما جد ان لدي صغر الجعد ب التركيز في القراءه مني أعتد عر طرور
٨	عندما عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عندما عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
٩	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
١٠	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
١١	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
١٢	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
١٣	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
١٤	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
١٥	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
١٦	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
١٧	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
١٨	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
١٩	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل
٢٠	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل	عدينا ب، مني استبد كل الأشياء التي لا تصب في العمل

## تابع ملحق رقم ٢.

٢	المبادئ الأصلية	المبادئ العقلية
٢٠	عندما أكرم بالأدب في عزه فقد من عصبي حاور إلا أنكر به	عندما أكرم بالأدب في عزه فقد من عصبي حاور إلا أنكر به
٢١	برواد قد يري نفسي هناك صلح ، أكرم على حاده دية	برواد قد يري نفسي هناك صلح ، أكرم على حاده دية
٢٢	نكر أنقلب على شاعر السيرة التي كسرت القتل وتني خالاً كرون نفسي أيا	نكر أنقلب على شاعر السيرة التي كسرت القتل وتني خالاً كرون نفسي أيا
٢٣	نمت كارة ب استصطنع من شي عو ذلك	نمت كارة ب استصطنع من شي عو ذلك
٢٤	عندما شمر ياني شديد الادب لاغ لاني أكرم ! نفسي فاكلاً براد مراد ما	عندما شمر ياني شديد الادب لاغ لاني أكرم ! نفسي فاكلاً براد مراد ما
٢٥	حمل اي شي	حمل اي شي
٢٦	اندر الأكرم بمراد عيادة للمايه من ب حالة عصبي يتبدل مر شعور ما	اندر الأكرم بمراد عيادة للمايه من ب حالة عصبي يتبدل مر شعور ما
٢٧	عند مر اسعة حاصه لاله مر فاني عايه ادرس كوا الاحتمال تا اسبكية بدل	عند مر اسعة حاصه لاله مر فاني عايه ادرس كوا الاحتمال تا اسبكية بدل
٢٨	مر انوار الف سعة ينظافه	مر انوار الف سعة ينظافه
٢٩	عند أكرم اولاً جميل الأكره في احب ان أصيله هو ولو كانت هناك الحياه	عند أكرم اولاً جميل الأكره في احب ان أصيله هو ولو كانت هناك الحياه
٣٠	صحة تبه عسلي	صحة تبه عسلي
٣١	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٣٢	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٣٣	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٣٤	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٣٥	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٣٦	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٣٧	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٣٨	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٣٩	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٤٠	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٤١	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٤٢	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٤٣	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٤٤	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٤٥	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٤٦	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٤٧	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٤٨	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٤٩	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان
٥٠	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان	عندما أكرم بأدب في عصبي حاور ان بعد تشكوي من الإحسان



## المراجع

## أولاً المراجع العربية

إبراهيم، حميدة عباسي دراسة مقارنة لمشكلات الدراسات العلمية وطرائق المرحلة الثانوية  
حاصري وعائلي الأب (سبب الصريح) رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا، القاهرة ١٩٩٨م

إبراهيم، عبد الله سليمان، وعبد الحميد محمد مبرور  
«المدى وعلاقتها بموضوع البحث» وتقدير  
المدى مجلة علم النفس البيئية المصرية العامة  
بكتاب القاهرة، العدد (٣٠) (١٩٩٤م)،  
ص ٣٨ - ٥٨

أحمد عبد الحافظ، شاذية. الاتجاهات الوالدية لدى  
طلاب الجامعة وعلاقتها بالاحترام رسالة  
دكتوراه غير مشورة، كلية التربية، جامعة عين  
شمس القاهرة ١٩٩٢م

بالاست، جوي التحليل الإحصائي باستخدام SPSS  
مراجعة خالد العامري القاهرة دار الفاروق،  
٢٠٠٦م

جوده فايزة أساليب التعامل الوالدي وعلاقتها ببعض  
سمات شخصية الفتاة الجامعية السعودية رسالة  
دكتوراه غير مشورة كلية التربية لطلاب  
الرياض ٩٩٢ م

حافظ، أحمد وعبد الحافظ، أحمد حالة القلق وسمة

القلق لدى عيالات من جامعة العربية  
السعودية مجلة العلوم الاجتماعية كلية  
آداب بجامعة الكويت، الكويت، المجلد ٦  
العدد (٣) (١٩٨٨م)، ص ٩٤

خطيب، جمال تعديل السمات الإنسانية ميروت  
مكنه العلاج ٩٩٥ م

نوشيدي، هرون معنى الحياة، والنموذج الذاتي بعد  
فيه من طلاب جامعة مجلة البحوث النفسية  
والنفسية كلية التربية، سويف، جمهورية مصر  
العربية، المجلد ١١، العدد (٣)، (١٩٩٥م)  
ص ١٥٥ - ١٩٦

سرور، فيصل دراسة علاقة الانتماء الاجتماعي  
بمشكلات الشباب رسالة ماجستير، كلية  
التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٨م  
وعتر، محمد دراسة عبر ثقافية مقارنة لمشكلات  
طلاب الجامعة مجلة الإرشاد النفسي جامعة  
عين شمس القاهرة، السنة ٧، العدد (١٠)  
١٩٩٩م، ص ٩٥ - ١٤٤

ستور، فتوى المدون البشري، ترجمة محمد غالي  
والهامي عبد الظاهر لإسكندرية الهيئة  
المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥م

سميد، فؤاد البهي. الجوانب الإحصائية علم النفس  
القاهرة دار الفكر، ١٩٥٨م.

علم النفس الاجتماعي ط ٢  
القاهرة دار الفكر العربي، ١٩٨١م

- \_\_\_\_\_، *علم النفس الإحصائي* ط٣  
القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.
- الشافعي، إبراهيم «الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة  
المهنية و المعتقدات التربوية والصعوبات النفسية  
لدى المعلمين وحالات كتيبة المعلمين بامتلاكه  
العربية السعودية» *مجلة التربية*، جامعة  
الكويت، الكويت، لعدد ١٩، العدد (٧٥)،  
(٢٠٠٥م) ص ١٣١ - ١٩٣
- عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء *وجهة البصيرة  
وبعض السمات النفسية المرتبطة بها*، مجلة  
دراسات في علم النفس مركز البحوث  
التربوية، جامعة قطر قطر، العدد (٢١)،  
(١٩٨٨م)، ص ٣٦١ - ٤٣٨
- عبد سلام، عيسى *المسائل الاجتماعية* القاهرة  
النهضة المصرية ومكتبات أخرى، ٢٠١٥م
- عبد لسلام، فروع *دراسة عنيات مقياس الطعامية  
النفسية* القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٩م
- عبد الله، عتق سيد العف في الحياة الاجتماعية القاهرة  
مركز البحوث والدراسات النفسية بكتبة  
الآداب، جامعة القاهرة ٢٠٠٥م
- عبد الغنى، عفاف الاعتراف وعلاقتها ببعض سمات  
الشخصية رسالة دكتوراه، كلية الآداب،  
جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، ١٩٨٩م
- عبد محمد إبراهيم *التوكيدية علاقتها بوجهة البصيرة  
والعنف والتخجل لدى الشباب في أرمات الشباب*
- النسبة القاهرة: مكتبة رهراء الشوق، دت  
ص ٣٣ - ٧٦
- فهمي، محمد شامل *الإحصاء بلا معاناة* الرياض  
معهد الإدارة العامة جرائد، ٢٠٠٥م
- كامل، عبد الوهاب «الحكم الذاتي وبعض  
الاضطرابات السلوكية» *بحوث علم النفس*  
ط٢ النهضة المصرية، القاهرة، (٢٠٠٢م)  
ص ٤٠٦ - ٤٢٩
- معبس الحكم الذاتي، دراسة  
التعليمات جمهورية مصر العربية ط٢  
مكتبة القومية الحديثة ١٩٨٨م
- موسي، كمال إبراهيم *المدخل إلى علم الصحة النفسية*  
انكوبس دار النشر ١٩٨٨م.
- هاني يار كندى، *المشكلات السلوكية وعلاقتها ببعض  
سمات الشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية*  
مجلة كلية التربية جامعة مصر، جمهورية  
مصر العربية، العدد (٤٠) ١٩٩٩م  
ص ٥١ - ٩٠
- ثانياً المراجع الأجنبية
- Battaglinu, M. Benbou, R. & Tirole, J. Self control in peer group. *Journal of Economic Theory*. 23(2). (2005). 105-114
- Helby, E. M. & Mearig, A. Self control skills and negative emotional state A focus on hostility *Psychological Reports* 90. (2002). 627-633
- Jernusalem, M. & Miffag, W. Self efficacy in

stressful life transition. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (1999), (pp. 177-200). Cambridge University Press.

**Kanfer, F. H. & Karoly, P.** Self-control: A behavioristic excursion in to lion's den. *Behavior Therapy*, 3, (1972), (398-416).

**May, R.** *The Meaning of Anxiety*. New York, NY: Roland Press, 1977.

**Mezo, P. & Helby, E.** A comparison of four measures of self-control skills. *Assessment*, 11, (2004), 238-250. doi: 10.1177/07319104268199

**Rehm, L. P.** A self-control model of depression. *Behavior Therapy*, 8, (1977), 787-804.

**Rokke, P. D. & Rehm, L. P.** Self-management therapies. In K.S. Dobson (Ed.), *Hand Book of Cognitive Behavioral Therapies* (2<sup>nd</sup> ed., (2003), pp. 173-210). New York, NY: Guilford.

**Rosenbaum, M.** The role of learned resourcefulness in the self-control of health behavior. In M. Rosenbaum, (Ed.), *Learned resourcefulness on coping skills, self-control, and adaptive behavior*. New York, NY: Springer Publishing Company, Inc., 1990.

## The Relationship Between Self - Control and Negative Behaviors

**Faeqah Saeed Jowarah**

*Assistant Professor of Human Health, College of Arts, University of Dammam*

*Makhatir Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 37002, Postal Code 31931*

*E-mail: F.jowarah@yahoo.com*

*(Received 27/11/2021; accepted for publication: 06/11/2021)*

**Key words:** personal Efficacy, self -Control, self -Monitoring, self -Evaluation, self -Reinforcement, self -Management, mutiny, lost goal, Aggression, Deviation of norms.

**Abstract:** Self control is one of the most important contemporary psychological concepts. Studies tend to look at self -control as a characteristic that could affect the moral, emotional, and cognitive aspects of personality. The practical importance of such concept is that well -designed program, for helping people behave in a self -controlled manner, could treat behavioral patterns related to symptoms of emotional and psychosomatic disorders (Abdulwahab Kamel, 1989). The purpose of this study was to identify the relationship between self -control and negative behaviors (mutiny, lack of goal, aggression, and deviation from norms). The sample consisted of 317 female students in their second and third years in the College of Arts at the University of Dammam, Saudi Arabia (King Fahad University previously). Age range from 19-24. Tools were used in this research consisted of a self -control scale by Kamel Abdulwahab and modified to suit the Saudi environment. Also, negative behavior scale prepared by researcher was used as a tool in this research.

The results of the research showed that T results for all four behavioral patterns showed that such pattern does not apply to all students at the College of Arts as the value of T is negative at a level less than 0.05. There was a correlation between self -control and mutiny ( $R = 0.404$ ), a correlation between self -control and lack of goal ( $R = 0.305$ ), a correlation between self -control and aggression ( $R = 0.22$ ), and a correlation between self -control and deviation from norms ( $R = 0.21$ ).





## مشاركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرعين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية

أحمد فهد أبو كرم

مستاد مساعد بقسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية - ص ب ٢٤٥٨ - الرمز ١٤٥١

E-mail: abukareem@yahoo.com

(تتم نشره في ٢٠١٤، ٢٠١٤ هـ - أول ديسمبر في ٢٠١٤/٧ هـ)

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، مديرو ومديرات المدارس، التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقويم، والمتابعة.

مداخل البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشاركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرعين التربويين في ضوء دورهم الإشرافي التربوي في المدارس الحكومية في محافظة جرش. وعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بحسب إجابات مشيريات (المؤهل العلمي، الخبرة). وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير استبيان مبركاز، مديري ومديرات المدارس، ويبلغ عدد فقراته ٤ فقرات تكونت من خمسة مجالات هي: التخطيط والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقويم والمتابعة. تكونت عينة الدراسة من ٩٨ من أصل كامل أفراد الدراسة والبالغ عددهم ١٥٨ من مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش. ولتأكيد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونيباخ ألفا فكانت معامل الثبات الإجمالي ٩٦. وهي درجة ثبات عالية. وكيفية لأثر من الدراسة بعد تطبيقها. ثم أعدت الدراسة تم استخرج المتوسطات الحسابية والاختلافات التفاضلية وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لقياسه استجابات أفراد العينة وفق خصائص المؤهل العلمي والخبرة. ينص نتائج الدراسة بوجود تدرج في تقدير عالٍ في مجالات (التخطيط، والتقويم والمتابعة) وبدرجة متوسطة مجالات (التنظيم والاتصالات الإدارية والقيادة). كذلك تدرج في تقدير متوسطة لأداة الدراسة ككل وعدم وجود أثر يصرى إلى مشيريات المؤهل العلمي، والخبرة على تقدير أفراد الدراسة لأداء المشرعين، فخصت الدراسة إلى مجموعة من الفرضيات كإحدى أهمها: سوف يكون مديرو ومديرات من تخصصهم في الإدارة المدرسية إيجاباً دورات متخصصة بالإدارة المدرسية للمشرعين التربويين، إجابة مريد من الدراسات التقييمية حول دور مديري التربوي فيما يتعلق بالإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس وفي مجتمعات دراسية أكبر.

### مقدمة الدراسة وخلفيتها

حظي الإشراف التربوي في الأردن باهتمام كبير خلال العقود الماضية لا اعتبارات عديدة جمعت في جوهرها غاية أساسية تتمثل في تمكين المعلمين والمديرين من تطوير أدائهم وتمية مهاراتهم علاوة على الاهتمام بأحوالهم الأخرى ذات العلاقة بغية تطوير نوعية التعليم ورفع مسواه، وإحداث التغيير المطلوب شكلاً ومضموناً.

إذاً يعتبر إشراف التربوي أحد أعمدة العملية التربوية أو التعليمية على حد سواء، وهو المستوثق المباشر عن تطوير الأداء التربوي داخل المدرسة من خلال متابعة كل ما يقوم به المعلم ودارة المدرسة سواء عند التخطيط أو عند التنفيذ (الأقندي، ١٤٠١هـ) وقدم باكوت (Bakot، ١٩8٠) بتصميم دليل الإداري الفعال والذي يبي أن الإشراف التربوي يجب أن يكون من بين الأولويات في ممارسات الإدارة التي تساعد على التنمية، تنمية المعلمين وتطوير البرامج التعليمية.

وقد عمدت وزارة التربية والتعليم في الأردن طويلاً المعمود الماضية على تطوير عملية الإشراف التربوي وأجريت العديد من المراجعات في ضوء التجديدات التربوية. إذ بدأت كعملية تفشي عام ١٩٢١ واستمرت حتى عام ١٩٦٤، حين عقد مؤتمر أريحا بهدف تطوير ممارسات التفشين لتتلاءم ومفهوم التوجيه التربوي الذي أكد على أن التوجيه التربوي

عمية إنسانية ديمقراطية تعاونية، هدفها تطوير العملية التعليمية التعليمية، وتحسين أداء المعلمين وتنمية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٥)

غير أن التعبير لم يحاذ، ما هو مؤمل فالذي حدث تطور في المصطلح بعيداً عن انهم لم يبعه التعبير الذي كان يطلق عليه التربويون في الأهداف والوسائل الإشرافية، حيث برز الواقع في الغالب على ما كان عليه في مرحلة التفشين وقيس مدارس مشرفي التربويين تنصف بصحة التفشين وتجاهل توجيه المعلمين نحو تحسين العملية التربوية كما استدعوا التطوير في هذه العملية من التوجيه إلى إشراف التربوي الشامل (الساد، ١٩٨٦)

ونتيجة لذلك فقد عقدت وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤتمراً للإشراف التربوي عام ١٩٧٥ في مدينة العقبة، وخرج المؤتمر بمجموعة من التوصيات تؤكد على أن إشراف التربوي يجب أن يلعب بوقوف التعليمي ككل أثناء ممارساته الإشرافية وأرغمه لإشراف عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تستهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك بوقف التعليمي وتنميته وتحسينه زيادة على ضرورة احتوائه جميع عناصر العملية التربوية من مناهج، ووسائل ومعلمين ومعلمين، وبشبه تعليمية بدلاً من التركيز على المعلم وحده (وزارة التربية والتعليم ١٩٧٥)

وفي المؤتمر الذي عقدته وزارة التربية والتعليم

في الأردن دنيلا عنبر المشرف التربوي قائدة، تربوية، يسمي بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التربوية (إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها، وذلك من خلال المهام التي يقوم بها في مجالات التخطيط الدراسي، والتأهيل، والتشجيع والنمو المهني للمعلمين والاختبرات وأساليب التقويم وإدارة الصفوف والعلاقة مع الزملاء والتجمع وهذا يتفق مع لويس، ١٩٩٤)، إدري أنه يقع على عاتق المشرف التربوي عبء التنظيم ورسم الخطط المختلفة ومتابعة تنفيذها وهو الذي يمكن التعرف على قدرات المعلمين والإداريين وتوجيه جهودهم ويسمى ويدل الصعاب أمامهم ليتمكن من النجاح في عملهم كمربي وبالتالي قائد نجاح مدارس في القرن الحادي والعشرين يرجع إلى تأثير القدرات التربوية لأن القيادة القوية ستكون في الصعاب العديدة التي تثار بها هذه المدارس دون غيرها.

وهذا يتفق مع المفهوم الشمولي للإشراف التربوي، إدري (٢٠٠٤) أن الإشراف التربوي هو مجموعة من الأنشطة والدراسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذاتهم وتحسين ممارستهم التعليمية والتقويمية داخل عرفة الصف ودرجاتهم وتبديل جميع الصعوبات التي تواجههم ليتمكنوا من تنفيذ المنهج المقررة، تحقيق لأهداف التربية، وتسوية بهدف إحداث تغيير مرغوب في سلوك التلاميذ وخرائط تفكيرهم فبصعوبة قادري على بناء مجتمعاتهم، والتفكير من وطهم. كذلك

الأردنية عام ١٩٨٣ بوقتها العديد من الموضوعات التربوية ومن بينها موضوع للإشراف التربوي، لتأكيد على ضرورة اهتمام المعلمين باستخدام تقنيات التعليم، وبخاصة التخطيط الفردي، وإفادة من برامج التمرين والإذاعة المدرسية والقيام بإجراء دراسات وبحوث جزئية، والاهتمام بجوانب الإبداع لدى المعلم والطالب على حد سواء (وراءه التربوي والتعليم، ١٩٨٣). للإشراف التربوي به هدف رئيس وهو تحسين التدريس فهو عملية تتم بين الأشخاص (interpersonal) فهو عملية تتناول السلوك التعليمي والمنهج التربوي، والبيئة التعليمية، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، واستغلال جهود المعلم والتطوير المهني والإشراف التربوي يعمد في نوعه من نشاط يستهدف جميع معلمه في منطقته التعليمية ووحدة كما يحدث في اللقاءات العامة إلى نشاط يستهدف بشكل متوحد كل معلم واحد كما في الإشراف العيادي (Clinical Supervision) فقد يستدعي الأمر، مشرف أن يساعد المعلم في تخطيط وحدته الدراسية أو تحضير المواد اللازمة لتعريف تعليمه أو وضع برامج لتقويم تلاميذه، أو ترتيب لقاءاته مع أولياء الأمور أو إيجاد مهصبات أخرى به من خلال ملاحظته في التعصب على الصعاب الحاجم من عبء العمل أو التعامل مع الصرع في كافة أشكاله (ديزاني، ١٩٩٣)

وفي عام ١٩٨٣ أصدرت وزارة التربية والتعليم

وظائف التعميم والاستفادة منها في توجيه واستشارة نحو الطلبة (الريدي، ٢٠١١).

وفيما يتعلق بشراكة كل من مدير المدرسة والمُشرف التربوي في إدارة المدرسة يسرى لاش وي (Laab way, 2003) أن يساهم كل من مدير المدرسة والمُشرف التربوي في خدمة تعيم الطلبة كفاده. ويجب أن يكون على معرفة بمستوى الأكاديمي والتعبات التربوية ويجب أن يعمل مع المختصين لتقوية المهارات حيث يجب أن يجمعاً وبمحملاً، ويستحدث البيئات بطريقة شغل التلميذ. ويجب أن يجتهدوا الطلبة والمعلمين، والآباء ومؤسسات التعليمية ومؤسسات خدمة العائلة، ومجموعات تطوير الشباب ومؤسسات الأعمال المحلية وسكان المجتمع والرفاق حول الهدف المشترك. درفع أداء الطالب ويجب أن يمتلكوا مهارات القيادة والمعرفة لقيادة مدارسهم.

وبالرغم من كل الجهود التي بذلت باتجاه التغيير المؤمل في واقع الإشراف التربوي في الأردن، إلا أن بعض الدراسات التي أجريت قبل عام ١٩٨٧، من مثل دراسة (غبيدات، ١٩٨١، ودراسة (السداد، ١٩٨٣) ودراسة (ملحم، ١٩٨٤) ودراسة (السعودي، ١٩٨٥) أشارت إلى أنه يوجد فجوة بين المدارس لإشرافية الحالية وما يجب أن يكون عليه الواقع لإشرافي، كدلت بيست هذه الدراسات التركيز المباشر للمشرفين التربويين على إعطاء الأوامر والتعليقات والنقد المباشر للمعلمين بدلاً من التركيز

مُعرف محمود (١٩٧٦)، Good، مشرف التربوي بأنه الشخص المهني المسئول عن التوجيه والتطوير وتحسين التدريس في الحقل التعليمي.

ويظهر آخرون للإشراف على أنه أداة الإدارة لضمان إجراء عمليات التقييم على بوعيه العمل ونمو جاته. وغالباً ما يظهر البعض إلى هذا النوع من الإشراف على أنه ليس واقعي كونه يعجز عن فعل السبغة، وقد يرى البعض الآخر على أنه مصدر للدعم، وآخرون يرونه على أنه استمرار للممارسات الاعيانية وذلك لحل المشاكل والخصوم على لافتراضات وتعلم مهارات جديدة، بحيث يتم رؤية مشرف على أنه مدرس أو خبير بمدرسة وجوده يضمن الإشراف الفعال، وهذا يتطلب الثقة المتبادلة وأن يكون هناك مصادر خاصة وعدد من المستويين والموظفين ووافق مع قيم وخطوات لإدارة وفريق العمل للوصول إلى عملية تدريس كادر الإشراف والإرشاد. ذلك لضمان استمراريتهما (KAVANAGHI, SPENCE<sup>2</sup> WILSON<sup>3</sup> & CROW<sup>4</sup> 2002).

وهذا علاقة بين اعتماد على الشخصي بين مشرف والمعلم وإباجية الإشراف أو على علية العمل. مشرف يتدخل للتدخل في الشاغل التعليمي للمعلم وفي النظام العملي بهدف خدمة العملية التعليمية والتعلمية وتحقيق نمو مشرف والمعلم مهيب وشخصي (السداد، ٢٠٠١، فهو جهد لبيدول لاستثارة ونسبي ووجيه اسمواهمي، يستمر بمفهومين وعكسهم من فهم

المجلس الإشرافي التربوي في الأردن أجرى الترميمي (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى تعرف مشكلات لإشراف التربوي في مجال الناحية العربية واقتراح حلول مناسبة لهذه المشكلات. يست نتائج الدراسة أن الإشراف التربوي يواجه جملة من الصعوبات أهمها إشراك مشرف التربوي بالأعمال الإدارية نتيجة دمج لإشراف الإداري والعلمي مع عدم الاهتمام بتطوير مشرف التربوي، فلهذا، توصيات بمشرفين تربويين أم دراسة السعوي (١٩٩٣) والتي هدفت إلى تعرف صعوبات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها مشرفون تربويون، وتوصيت الدراسة إلى أن هناك جملة من المشكلات التي يواجهها لإشراف منها قللة خبرات إدارية لمشرف التربوي، بعد مدارس عن مركز إدارية معاداة عدم تلبية الصعوبة وجود ظروف عمل غير مريحة لمشرف التربوي ضعف كفايات مشرف التربوي، كثرة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم مشرف التربوي، عدم توفر التسهيلات اللازمة ممارسة وسائل الإشراف التربوي عدم قيام مديري المدارس بأداء مهم كمشرفين فعليين عدم متابعة مدير مدرسة ملاحظات مشرف التربوي عدم قناعة مدير التربية والتعليم بأهمية مشرف التربوي

وفي مجال رصد المعلمين ومشرفين عن اهتمام والممارسات لإشرافيه أجرى الهرايم (١٩٩١) دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه إشرافية يست الدراسة أن أعلى مستويات رصد

عملي الجانبين الإنساني والاستماع خارجياتهم ومقرحاتهم، كذلك استمرارية النظرة السلبية تجاه مشرفين التربويين من قبل المعلمين ومديري المدارس، مما شكل نظرة عامة غير مريحة معاداة أن هناك فجوة بين التوقعات والممارسات إدارية أو بين توقعات الدور وأداء الدور مما يعني عدم تحقيق لمتطلبات والأهداف المتوخاة من الدور الإشرافي وهذا كما استدعى مراجعته الشاملة للجمعية التربوية في الأردن من خلال عقد مؤتمر لأول لتطوير التربوي في الأردن عام ١٩٨٧ والذي هدفت إلى تطوير الواقع التربوي وتحسين مشكلاته إذ ناقش العديد من القضايا، المتعلقة في الجمعية التمهيدية التمهيدية وتم الخروج بعدد كبير من التوصيات ومن بينها ما يتعلق بالإدارة والإشراف التربوي والتي تست المفهوم التكاملي في الإشراف والذي يشمل جميع العناصر التعليمية من طلبية ومعلمين وإدارة ومناهج وخدمة مجتمع وإدارة صعبة كما أن التأكيد على ضرورة وضع أسس ومعايير لاختيار مشرفين التربويين، والتطوير المستمر لعمليات لإشرافيه، والتوسع في استخدام الأساليب لإشرافيه بهدف التطوير والتحسين مستمر على العمليات الإشرافية (وزارة التربية والتعليم ١٩٨٧).

وبعد عام ١٩٨٧ أجرى العديد من الدراسات توسعت وتعددت اتجاهات وطرائق البحث والتحصيل فيها في صافئة عمقه الإشراف التربوي في سياق تطوير واقع في الأردن، فليس يتعلق بمفاهيم

المعلمين والمعلمات عن ممارسات الإشرافية كان في مجال الريادة القومية ، وأن أدنى مستوى من الرضا كان في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي وكان هناك فروق في مستويات الرضا عن ممارسات الإشرافية لدى المعلمين في مجال التخطيط والنمو المهني والمصالح الخيرة في مجالات الإشراف. وحسب نفس مجالات الممارسات الإشرافية أجرى الهيجاوي (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى استقصاء واقع الممارسات الإشرافية مشرفي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس ، فخرجت الدراسة بنتائج تشير إلى أن درجة ممارسة الإشرافية غير مقبولة في مجالات لأساليب الإشرافية ، ولأهداف ، والنمو المهني ، والانصال والعلاقة مع زملاء ريادة عمل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة إدراك المعلمين لممارسات الإشرافية تعزى لعامل المؤهل العلمي العالي وحيث العلاقة بين ممارسات الإشرافية الفعيلة للمشرفين وممارسات الإشرافية المقصده لدى المعلم أشار صاخر (١٩٩٣) إلى أن درجة ممارسات الإشرافية الفعيلة للمشرفين كانت غير مقبولة من قبل المعلمين في جميع مجالات لإشراف ، باستثناء محالي الإدارة الصفية والاختبارات

وفيما يخص باستقصاء واقع الإشراف التربوي أجرى الدرايم (١٩٩١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفين ومعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم

الأساسي في الأردن ، وأوصحت نتائج الدراسة أن أهم مجالات الإشرافية التي يهتم بها المشرف التربوي هو مجال التخطيط لتدريس ، وفيه مجال مساعدته المعلم في مجالات المجتمع المحلي ، كما أوصحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في تقييمهم لمشرفين تعزى لعامل الخبرة الشخصية كدليل أجري التجنات (١٩٩١) ، دراسة هدفت إلى استقصاء واقع لإشراف التربوي ودوره في تحسين المعايير التعليمية في محافظة عمان كما يراها المعلمون في مجالات التخطيط التدريسي والوسائل التعليمية والكتبات المدرسية والمناهج الدراسية والاختبارات ، وأظهرت نتائج الدراسة تقدير متوسط لدور مشرف التربوي من قبل المعلمين بشكل عام كما أشارت النتائج إلى أن أكثر ممارسات تقع ضمن مجالات التخطيط ، والاختبارات والكتبات المدرسية والمناهج والوسائل التعليمية أم أقل ممارسات فتقع ضمن مجالات التواصل والنمو المهني والأكاديمي ، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الخبرة القصيرة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين تعزى للمؤهل العلمي وأجرى الطراح (١٩٩١) دراسة حول علاقة مشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وتوصل فيه إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العلاقة القائمة بين مديري المدارس ومشرفين التربويين تعزى إلى متغيرات (الخمس

والمراحل التي مر بها يختلف كثيراً عن الأردن فأجرى العديد من الدراسات التي تناولت واقع الإشراف التربوي، من مثل دراسته الخارثي (١٩٩٢)، ودراسه انطوني (١٩٩٥)، ودراسة العنبي (١٩٩٧)، ودراسة الباطني (١٩٩٩)، ودراسة الحماد (٢٠٠٠)، أشارت جميعها إلى أن هناك فجوة بين الواقع والمأمول، وأن لإشراف التربوي يعاني جمعه من انعقاقات من مثل، كثرة اعباء، إشراف تربوي لإدارية والكتاتيبية والعقبة وعدم الاهتمام بتوجيهات المشرف التربوي وقلة سنوات الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين، وقلة عدد الزيارات الإشرافية التي يقوم بها مشرف للمعلمين خلال العام الدراسي، وتركيز إشراف على البعوت والأخطاء، وتجاهل نقاط القوة، وقلة الدورات التدريبية للمشرف التربوي، وقلة المنحصرات المالية اللازمة لممارسة الأساليب الإشرافية إضافة إلى قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرفين التربويين، وقلة سائر المكتبات المجهزة بالكتب والدوريات ولأجهزة السمعية والبصرية في المدارس وفي بعض الكليات لإشرافية للمشرف التربوي أشارت بعض هذه الدراسات إلى عدم تمكن مشرف التربوي من مواكبة الاتجاهات الحديثة في مجال الأهداف التربوية والتدريسية وكيفية صياغتها وتصنيفها وعدم معرفة بعض مشرفين التربويين للأنماط الإشرافية المروية، وضعف الثقة لمناقشة بين المعلم والمشرف التربوي وهذا كله نتيجة للأسباب لأربعة الذكر

والشاهدين العنبي، والخبرة الإدارية) بالنسبة لمصير ولمشرف التربوي كذلك كذلك أجرى العنبي (١٩٩٥) دراسة حول مدى ممارسة الموجهين التربويين للإدارة، ودراسه لأنوارهم في تنمية المديريين مهيب ومدى أهميه تلك الأدوار، وتوصلت الدراسة إلى أن مشرفين مدارس أدوارهم بدرجة متوسطة وفي دراسة انعمور (١٩٩٥) والتي هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في الأردن من وجهة نظر المعلمين من حيث درجة تحقيق الأهداف ومدى ممارسة المهام الإشرافية ودرجة استخدام ودرجة أهميه الأساليب الإشرافية. يجب نتائج الدراسة أن أهم أهداف لإشراف التربوي هو مساعدة المعلم على اتباع الطرائق المناسبة والفعالة في التدريس كما تبين أن أهم مهام الإشراف التربوي هي اطلاع المشرف على الموقف التعليمي التعليمي من أجل مساعدة المعلم على تحسين أدائه وقد أظهر متغير مؤهل العلمي فروق دالة حصائية على تحقيق أهداف ومهام الإشراف التربوي ودرجة استخدام لأساليب الإشرافية ونصائح مؤهل التربوي الأعلى. وفي دراسته الطراوية (٢٠٠٠)، والطورة (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تقويم دور مشرف في مرحلة في إقليم الجنوب من وجهة نظر معلمي العنبي. يجب نتائج الدراسة أن تقييم المعلمين لأداء مشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة وعدم وجود أثر مؤهل المعلمي على تقدير المعلمين لأداء مشرفين وعربياً، لم يكتسب واقع الإشراف التربوي

وبعد عام ٢٠٠١ أجريت العديد من الدراسات العربية التي هدفت إلى تعرف واقع لإشراف التربوي، فهي دراسة القعود (٢٠٠٣) ودراسة القرشي (٢٠٠٤)، ودراسة الخصيد (٢٠٠٦)، أشارت نتائجها إلى أن واقع الإشراف التربوي ما زال يعاني جملة من معوقات منها ضعف للمكانات والتهيئات في المباني المدرسية، وأن ربات المشرف لا تتم بصوره محددة سلفاً وأن لإشراف إداري يعمد على البحث عن العيوب ولا يتعاون المشرف في اتخاذ القرارات الإدارية، ولا يطلع على أية أعمال خاصة بالبحث التربوي ونتائج التي قد تمكس على تطوير الأداء، وعدم اهتمام المسؤولين التربويين بوجهه نظر ومقترحات ونقارير مشرف التربوي، وضعف التنسيق بين مشرف التربوي والمسؤولين في مديريات التربية والتعليم

وفي مجال الدراسات الأجنبية أجريت العديد من الدراسات، فحول نوع الإشراف المفصل لدى المعلمين يسه دراسة ستركان (٩٨، Strachan) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يحدون الإشراف لإكبيكي عن الإشراف التقيدي ما يقدمه لهم من مساعدات في عملهم زيادة على تطوير علاقاتهم مع مشرفهم. وفي المقابل توصل ويب (١٩٩٣) في دراسة حول دور المشرفين والإداريين في التعليم الابتدائي والثانوي في غرب كندا إلى اهتمام مشرفين بالمحيط العملي التعليمي، وأنشطة الطلبة. أم دراسة

كاميليا (٩٨٨، Kamulya)، فقد يصب أن معلّم يعتقدون أن إشراف جيد هو الذي يستخدم أسلوب الإشراف الإكبيكي بشكل مكثف وأكثر مما اعتادوا عليه. وفي مجال لإشراف الإكبيكي أيضاً، أوضح نتائج دراسة جريث (٩٩٠، Jerich) أن أهم ممارسات التي كان المشرفون يقومون بها تتمثل في تعريف المعلمين بمهام، لطفية منهم وترجمة تلك المهام إلى سلوكيات، وتحديد الإجراءات التي تساعد على تحسين التدريس ومساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة، والإفادة من أفكار ومشاعر المعلمين وتشجيعهم على إيجاد طرق بديلة وأوضح دراسة جوسون (٩٨٩، Johnson) وديغور (١٩٩٦، Dingerose) أن المعلمين يعصون لإشراف التعاوني لأنه يفسر علاقات الرائدة بين المعلمين والمشرفين ويعمل على الشعور بالعودة لدى المعلمين حيث يشعرون بالدعم من مدرّثهم ومشرفهم، مما يساعد على تطوير أدائهم في مجالات شتى والتدريس، وتطوير المعلمين وعملهم الطلبة، أم دراسة جبار (١٩٨٩، Al - Jabbat) فقد أوضحت أن المعلمين العراقيين لا يعصون الممارسات الإشرافية السائدة حالياً، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقديرهم لتلك الممارسات تعزى إلى مستوى المنص، في حين لم تظهر أي فروق في أحكامهم تعزى لعامل الخبرة، أم دراسة بيش (٩٩٠، Beach) حول اتجاهات المعلمين في جنوب كارولينا نحو تطوير المعلمين



الدراسة أن المشرف التربوي هو مركز الاتصالات بين الأشخاص حيث يقضي (٦١٪) من وقته في مقابلات الآخرين في المدارس كما أنه مسؤول للمعلومات ويقوم بوظائف إحصائية مثل مناقشة المعلمين في قضايا بحثية ويبحث نتائج الدراسة أنه ليس له ارتباط كبير بالتدريس

وفي دراسة حول إشراف التربوي في الأردن، يسه دراسة ديواني (1997، Dirani) أن المشرفين لا يطبقون المهام الإشرافية المتمثلة بالتحديد: تطوير المناهج أو القيام بدورات تدريبية للمعلمين أو حتى إقامة علاقات حسنة مع المعلمين، كما يرى أن المشرفين لا يمارسون المساءلة التي يفترضها المنصوص أو يفتقدونهم والمتمثلة في مساعدتهم في تجهيز، وإعداد الخطط، وإعدادات البرامج لتتبع أهداف المناهج كما تبين أن المشرفين لا يقيمون علاقات إنسانية مع المعلمين كما هو متوقع منهم، مؤكدة في ذات الوقت على ارتفاع درجة ممارسات الإشرافية في مجال الإدارة الصعبة، تحسين التدريس، والتخفيف من تلك الممارسات في مجال التقويم، أما دراسة ويتكن (2005، Witkin) في ولاية فلوريدا الأمريكية والتي هدفت إلى تحديد الأدوار التي يجب أن يقوم بها المشرف التربوي والتوصيات التي يجب أن يتخذها، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهمة المشرف الرئيسية من وجهة نظر متجري المدارس يجب أن تكون على تطوير المناهج، المدرسة والتدريس المدرسية يساهم في تحسينها على الواقع

و لإشراف والتدريس، فقد أوضحته نتائجها إيجابية اتجاهات نحو هذه الموضوعات، فقد كانوا أكثر إيجابية نحو خطط التطوير، وأقل استراتيجيات التقويم، كما يسه النتائج عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو المهام الثلاثة تعزى لعامل الخبرة، وفي دراسة الخارثي (Eigarten, 1991)، التي هدفت إلى التعرف على أثر عمليات إشرافه جديدة في تحسين التدريس، وتم ممارسته أربع ممارسات إشرافية مختلفة معهم أشارت الدراسة أن المعلمين يهتمون بإيجابية الاقتراحات التي يقدمونها من مشرفين وذلك عندما تم عرضها أمامهم من قبل المشرفين، كذلك أشارت دراسة موراني (Marangi, 1995)، إلى أن النمط الإشرافي السائد في تايوان كان من النوع المتبعراطي، إلا أن بعض الممارسات الإشرافية السلطوية القديمة قد تحتاجه "حبات"، كإعطاء الأوامر والتوجيهات حول ما يجب أن يكون، كما يرى أن الإشراف ما زال بالرغم من تطوره بحاجة إلى تحسين مستمر

وحول المهام التي يقوم بها المشرفون التربويون، فقد بينت دراسة روجرز (Rogers, 1988) أن المشرفين التربويين يقضون ٧٩٪ من إجمالي وقتهم في ممارسة مهام إشرافية منها ٢٨٪ مهام ذات صلة بالمناهج، و ١٥٪ مهام ذات صلة بتحسين أداء المعلمين و ٣٢٪ مهام ذات صلة بتقديم مساعدات مباشرة للمعلمين كدليل أجري سوبان (Sullivan, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة العمل الذي يقوم به المشرف، بينت نتائج

المعدي بأن مهمة المشرف الرئيسي مراقبة والتقييم لبرامج المدرسية والمناهج المدرسية، وأن مهمته الأخيرة تطوير هذه البرامج والمناهج، كدالت بيست نتائج انقراضه أن اتجاهات المشرف نحو هذا النظام أكثر إيجابية من اتجاهات مديري المدارس

بدء على ما تم استعراضه من الدراسات السابقة محله، أو عريبه، أو أجسبه، فقد أشارت في معظمها إلى أن الإشراف التربوي ما زال بحاجة إلى تحسين وتطوير، رغم أنه في بعض المراحل التي مر فيها كان مقبولا مع التحفظ على الكثير من الأساليب والدراسات الإشرافية التقليدية والتي قد نظمت على يد المحدث بشكل أو بآخر، وأن مشكلات المعلمين ومديرين نحو الإشراف التربوي لا زالت لا ترتقي إلى ما هو مؤمل في معظم الجوانب الإشرافية لا يشكل هو به ما هو مأمول وما هو موجود على أرض الواقع ويستدعي مراجعة دورية وشاملة للجمعية الإشرافية برمتها

### مشكلة الدراسة وأهدافها

يعتبر لإشراف التربوي أحد أهم الجوانب التي نحتاج إلى مراجعته دورية بمية التحديث والوقوف على الديات ونقاط الضعف لسير عورها وتعديسها فقد نوات عمفات التطوير التربوي في الأردن من أكثر من عشرين من الزمان، ولم فيه تطبيق التوصيات الصادرة عن مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧، كما يستدعي

القيام بمراجعة الجمعية الجمعية شاملة بكافة جوانبها بهدف تحليلها وتقويمها لمعرفة جوانب القوة فيها وتحسينها وجوانب الضعف فيها ومعالجتها فمر لإشراف التربوي بمخطوات عديدة، فقد اتصل من مرحله التعيش ثم مرحلة التوجيه ثم السط الإشرافي كما أشارت الكثير من الدراسات التي ذكرت سابقا من مثل دراسة انطباج (١٩٩١)، ودراسة العسور (١٩٩٥)، ودراسة الطراوسه، (٢٠٠٠)، والعسور (٢٠٠٠) إلى أن ميدان التربوي الأردني يعاني من مشكلات كثيرة من مثل الضعف في الكميات النوعية، وعدم الروح العام من المخرجات النوعية والتي يعتقد أن لمشرفي التربوي دوراً هاماً فيها هذا علاوة على النقص الواضح في نظام الإشراف التربوي الأردني المتمثلة في عدم وجود مسمى وظيفي لمشرف مختص في لإدارة المدرسية، لذا كان لابد من معرفة واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس

وبالتحديد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مشكلات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم لإشرافيه التربوية في مدارس الحكومية في محافظة جرش وبالتحديد تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية

١- ما درجة تقدير أداء المشرفين التربويين في

في الأردن، مساهم بوجود فجوة بين الواقع وما هو مؤمل من الدور الإشرافي المتعلق بالإدارة المدرسية كما بينت الدراسات السابقة

• ويؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام مسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية التعرف إلى الواقع الحالي للإشراف التربوي وأهم المشكلات والحلول المقترحة كما تمنح نتائج هذه الدراسة مجالاً لطرح تساؤلات علمية في هذا الصدد وتأثيرها الفعال في أداء المشرفين التربويين بحيث تبنى على نتائجه ركائز بحوث ودراسات أخرى كذلك يؤمل أن تساهم هذه الدراسة في إلغاء الصعق على نقاط القوة والضعف في مجال الدراسات الإشرافية، وطرح المقترحات الضرورية بدعم وتنمية الواقع، الأمر الذي يمكن أصحاب القرار من إرجاعه النظرية تلك الدراسات، كما تشكل تعديداً لاجعة لهم على تلك الدراسات.

#### متغيرات الدراسة

لقد شملت الدراسة متغيرين مستقلين ومتغير تابع واحد

- ١ المتغيرات المستقلة وهي مسويان  
أ/ المؤهل العلمي (بكالوريوس - دبلوم عالي - دراسات عليا)  
ب/ الخبرة (من ١ - ٥ سنوات - من ٦ - ١٠ و ١١ سنة فأكثر).

صوب أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس؟ وذلك من خلال

أ/ كل فقرة من فقرات أداة الدراسة

ب/ كل مجال من مجالات أداة الدراسة

ج/ أداء الدراسة ككل

٢ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات مديري ومديرات المدارس نحو أداء مشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة)؟

#### أهمية الدراسة

تسعى أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية

• أنها تسعى إلى معرفة واقع أداء مشرفين التربويين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش وهل لابد من الإشارة إلى أنه هذه الدراسات التي أجريت على هذه الفئة وفي مجال الدور الإشرافي المتعلق في الإدارة المدرسية في هذه المحافظة

• تطبيق اقتراحات وبحوثات معينة لتحسين أداء مشرفين التربويين وزيادة مساهمتهم في مجال العمل الإشرافي المتعلق في الإدارة المدرسية

• عدم وجود مسمى وظيفي لمشرف الإدارة المدرسية وبالتالي عدم وجود مشرفين متخصصين في مجال العمل لإشرافي المدرسي في وزارة التربية والتعليم

## ٢ المتغير التابع

واقع أداء المشرعين التربويين في صوء أدوارهم لإشرافية التربوية من وجهة نظر عميري ومديرات المدارس

## حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على مدرّكات عميري ومديرات المدارس تجاه أداء المشرعين التربويين في صوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش ، واعتقدت بادوارهم لإشرافية نحو الإدارة المدرسية وكما حددتها أداة الدراسة عند بأنه لا يوجد مشرف تربوي منحصر في الإدارة المدرسية في وزارة التربية والتعليم في الأردن

## انظرية و الإجراءات

## مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع عميري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ والبالغ عددهم (١٥٨) مدير ومديرة بعد توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد الدراسة، تم الحصول على (٩٨) استجابة نسبة (٦٢٪) من كامل أفراد الدراسة، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبع لتغيرات مؤهل العملي والخبرة

الجدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمعطياتها

المتغير	المتغير	المتغير	النسبة المئوية
المتغير	مكالوريوس	٦١	٦٥.٣
	دبلوم عالي	١٧	١٧.٣
	دراسات عليا	١٢	١٢.٥
	المتغير	٩٨	
الخبرة	من ٥ سنوات	٢٧	٢٧.٧
	من ٥ سنوات	٣٢	٣٢.٧
	من ٥ سنوات	٣٤	٣٤.٦
	المجموع	٩٨	١٠٠

## أداة الدراسة.

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قدم الباحث بناء أداة الدراسة معتمداً على الأدب التربوي ، وعمل الدراسات السابقة تدوت لاستيانه مدرّكات عميري ومديرات المدارس نحو أداء المشرعين التربويين في صوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش وكان عدد فقراتها (٤٠) فقره وتكونت من خمسة مجالات هي (التحصيل والنظيم والقيادة والاتصالات لإدارية، والتقييم والمتابعة) ويبين الجدول رقم (٢) مجالات الاسية وعدد فقراتها وأرقام الفقرات وصورنها النهائية وبعد الاستئناس بآراء بعض المحكمين تم اعتبار الأوساط الحاسوبية كمنحكات لمقارنة درجات التقدير على الشكل التالي فقد اعتبر المتوسط الحسابي الأكبر من (٣٥) درجة تقدير عاليه ، والمتوسط الحسابي أكر أو يساوي (٣) ، وأقل من (٣٥) درجة تقدير متوسطة وأقل من (٣) درجات تقدير ضعيفة

معاملات لاتساق الداخلي لأداة الدراسة، إذ تراوحت بين (٨٩ - ٩٦) .

المجدول رقم (٣)، معامل الاتساق الداخلي كروبيخ ألفا لأداة الدراسة

الأداة	المجال	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي للمجال	الاتساق الداخلي للأداة
درجات		٢		٩٦
مدرسة	الأولى	٥	٩٩	
و مدرست	الثاني	٦	٩٩	
المدرسة مع	الثالث	٥	٩٩	
أداة الترميز	الرابع	٩	٩٤	
التربية	الخامس	٩	٩٩	

#### إجراءات الدراسة

بعد أن تم استرجاع الاستبيانات من مجتمع الدراسة والبالغ عددها ٩٨ استبياناً والتي شملت عينة الدراسة تم توزيع البيانات ثم معالجتها بواسطة برنامج spss، إذ استخدمت المتوسطات الحسابية والاختلافات المعيارية، وتعديل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك لمقارنة استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لتعديري المؤهل العلمي والخبرة

#### نتائج الدراسة وعناوينها

##### أولاً نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة تصدير أداء المشرفين التربويين في مستوى أداءهم الإشرافي التربوية في مدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟

المجدول رقم (٣)، مجالات الاستبانة وعدد فقراتها بصورتها النهائية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الرقم الفقرات
	استيعاد	٥	٥
٢	التعليم	٩	٤
٣	التربية	٨	٥ ٢٢
٤	الاتصالات (٤ ز ٢)	٩	٢٣
٥	تقديم الخدمة	٩	٣٣

وقد تم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزن متدرجاً وفقاً لتسليم تيكروت الخماسي لقياس درجة فاعلية السموك الخامس (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة صعبة، لا يمارس الفعالية) ومثبت رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) صدق الأداة

لنتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على ثلاثة محكمين من كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وخمسة مشرفين تربويين، وخمسة مديري مدارس في محافظة جرش، حيث طلب منهم (إبداء رأيهم حول فقرات أداة الدراسة من حيث مدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرة وسلامة ودقة الصياغة اللغوية وإمكانية إضافة أو حذف أية فقرات، حيث تم الأخذ بأهم ملاحظات المحكمين من حيث الحذف والتعديل والإضافة إلى أن وصلت الاستبانة إلى شكلها النهائي

##### ثبات لأداة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كروبيخ ألف للأداة ككل والمجالات الخمسة، وبين المجدول رقم (٣)

- ١/ النتائج المتعلقة بتطبيقات أفراد الدراسة نحو كل فقرة
- المعرفة تجاهات أفراد الدراسة نحو واقع أداء مشرفي الترويجيين في ضوء أدوارهم لإشرافية الترويجية المنتهية بمجالات أمانة الدراسة، فام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية لفقرات
- بيين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية بكل فقرة من فقرات الاستبانة ويرتبط الفقرات بحسب قوتها بين باقي الفقرات

جدول رقم ٤: ترتيب فقرات الاستبانة حسب الفقرة

المر	عص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة بحسب القوة (الترتيب)	المعوى
٥	يشارك في تنفيذ الترويجية في محيطه	٢	٤		عالي
٦	يتابع مشرف العلاقات ورحبة في الخدمة	٢٩	٨	٢	عالي
	يتم نشره بالتشويكات الترويجية للمؤسسة	٢٨٥	٢٢	٣	عالي
٣	تتبع المعلومات الصادرة من المشرف والمؤسسات	٢٨٢	٩	٤	عالي
٣٩	يشترك في تنفيذ الأعمال الترويجية	٢٧٧	٢٤	٥	عالي
٣٦	يتابع مشرف تعب خطة نشره بشكل موسمي	٢٧٣	٢	٦	عالي
٣٥	يعتمد مشرف معاني موسمية في تقديم إدار الخدمة	٢٦٩	٢	٧	عالي
٦	يشارك في الاجتماعات الخاصة بالمشرف	٢٦٥	٦	٨	عالي
٣٧	يتابع مشرف الأنشطة الترويجية المختلفة	٢٥٨	٤	٩	عالي
٣٨	يتابع مشرف مشاريعه الخاصة بالمشرف	٢٥٧	٢٧		عالي
٤١	يصمم مشرف إلى الأمانة العامة	٢٥	٩		عالي
٣٢	يعطي مشرف الأمانة العامة معلومات الصوع مختلفة	٢٤	٢٢		عالي
٣٣	يتابع مشرف معقد الترويج الإصلاحي في الخدمة	٢٤٧	٧	٢	متوسط
٤	يشترك في حل مشكلات العاملين في الخدمة	٢٤٥	٢٤	٤	متوسط
٩	يتشارك مشرف بمجاله في خدمة مؤخر في مشروعات إدارة الخدمة	٢٤٥	٢٢	٥	متوسط
	يعمل مشرف في وضع خطة عمل الخدمة	٢٤٣	٢٤	٦	متوسط
٢	يشارك في تنفيذ مشروعات الخدمة في محيطه	٢٣٨	٢	٧	متوسط
	يتبع مشرف مشروعاته الخاصة في تنفيذ الأعمال الترويجية	٢٣٧	٢	٨	متوسط
٤	يساهم مشرف في تشكيل للهيئات الإدارية الترويجية	٢٣٥	٢٩	٩	متوسط
٦	يشارك مشرف العاملين في خدمة المؤسسة	٢٣٦	٢٢	٢	متوسط
٣٦	يطلع مشرف مدير الخدمة بتأجيل قوائم حالة	٢٣	٢٦	٢	متوسط
	يشارك مشرف في إعداد خطة العمل الإدارية للخدمة	٢٢٩	٢	٢	متوسط
٤٥	يشارك مشرف في كالة العمل الترويجية	٢٢٩	٢٤	٢٣	متوسط

## تابع الجدول رقم ٤

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط حسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة بحسب الفقرة (الترتيب)	المعنى
١٧	يطلب للشراف على اتوبيس تناسب واجبات للندم	٢٢٧	٢٧	٢٤	متوسط
١٨	يشجع للشراف على اللد، كما في صناعة القرص	٢٢٥	٢٥	٢٥	متوسط
١٩	يعد اسماء من حدة - يعمل العلاقة مع الدماء - الجمع المحلي	٢٢	٢٤	٢٦	متوسط
٢٠	يتابع اشرف عليه انواع الملاحة المدرسية	٢١	٢	٢٧	متوسط
٢١	يترك اشرف على ثمره من الماء - او - شيكا مرم	٢٧	٢	٢٨	متوسط
٢٢	يكرم للشراف على رويد كل من يدين في الفحاشات او الفحاشات - بالتمهيد الرخصة شكر حبيبي	٢٠	٢٥	٢٩	متوسط
٢٣	تتم الاشارة التي يستعملها للشراف بالوجه - ايام	٢١	٩	٣٠	متوسط
٢٤	يتم للشراف بطرائق الرد على الفحاشات - الرسائل للخدمة	٢١	٨	٣١	متوسط
٢٥	يؤثر للشراف على حبيبي - ايام - الامارات للخدمة	٢٢	٤	٣٢	متوسط
٢٦	يرجع للشراف على حبيبي - الاوقات - التخطيط - ايام - الامارات للخدمة	٢١	٩	٣٣	متوسط
٢٧	يقيم للشراف البيانات - المعلومات - الامارات للخدمة	٢١	٩	٣٤	متوسط
٢٨	ساعة للشراف في نظم - مع شارة الزيارات - مرم - للخدمة	٢٢	٩	٣٥	متوسط
٢٩	يتابع للشراف مع مدير المدرسة في تطوير وتحديث - ايام - الامارات للخدمة	٢١	٩	٣٦	متوسط
٣٠	يستخدم للشراف - حدة اتصال - كدات - نظم - الامارات للخدمة	٢١	٨	٣٧	متوسط
٣١	يشجع للشراف - حدة اتصال - كدات - نظم - الامارات للخدمة	٢١	٨	٣٨	متوسط
٣٢	يشجع للشراف - حدة اتصال - كدات - نظم - الامارات للخدمة	٢١	٨	٣٩	متوسط
٣٣	يشجع للشراف - حدة اتصال - كدات - نظم - الامارات للخدمة	٢١	٨	٤٠	متوسط

يراجع متوسطاتها الحسابية بين ٤٣ - ٣٥٠ (٣٥٠)  
وجاءت الفقرة رقم (٥) وهي (يذكر اشرف  
بفلسفه تربويه انطوية في ترتيبه لأولى وبموسط  
حسابي مقداره (٤٣١) بنها الفقرة رقم (٧) وهي  
(يراجع اشرف اسجلات الرسمية في المدرسة) ويلعب  
متوسطها حسابي (٣٩٠) وجاءت الفقرة رقم  
(٣٢) وهي (يعطي المشرف لأهميه الكافيه  
لعميات التصوير المختلفة) أدنى فترات المسوى

يظهر جدول التماثل اختلاف واضح بين  
تقديرات مديري ومديرات المدارس بواقع أدنى  
المشرفين التربويين في حصة أدوارهم الإشرافية  
التربوية في مدارس الحكومية في محافظه جرش إذ بلغ  
عدد الفقرات التي جاءت بمستوى عال (١٢) فقرة  
وهي التي عثر المتوسط الحسابي بها أكبر من (٣٥)  
وهي ذات الأرقام وبالترتيب (٥، ٧، ١١، ٣٠، ٣٤، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٩، ٣٢). وقد

العالي ويمتوسط حسابي مقداره (٣٥٠)

الوسط ، وأقل من (٣) ومرتبه تقدير ضعيفة فقد كان عدده (٤) وتراوح متوسطاتها حسابية ما بين (٢٩١ - ٢٧٥) ، إذ نالت العنصر رقم (٤٠) ونصها (يستعمل المشرف وسيلة اتصال تناسب وقدرات وفهم الأصناف المقصودة من الاتصال) أعلى تقدير ضمن المستوى الضعيف ويمتوسط حسابي بلغ (٢٩١) ، أما العنصر رقم (٢٣) والتي نصها (يتمتع المشرف بخصال إنسانية تساعد على تحقيق وحياته الوظيفية وحب العاملين في المدرسة) فقد نالت أعلى تقدير ضمن هذا المستوى ويمتوسط حسابي بلغ (٢٧٥)

ب/ النتائج المتعلقة بتقديرات أفراد الدراسة نحو مجالات الدراسة

١ مجال التخطيط يبين جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة مجال التخطيط ورتب العنصر حسب قوبه في المجال

أما العنصر التي جاءت بمسوى متوسط القوة والتي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من أو يساوي (٣) أو أقل من (٣٥) درجة تقدير متوسطه وكان عدده (٢٤) فقره ، وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (٣٤٦ - ٣٢٠) ، وبالنسبة للعنصر رقم (٣٣) ونصها (يساعد المشرف تنفيذ البرامج الإصلاحيه في المدرسة) أعلى التقديرات في درجة التقدير المتوسط والمقنن (٣٤٧) ، وتلتها العنصر رقم (٣٧) ونصها (يشترك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة) ورغم (٣٨) ونصها (يملك المشرف خصائص قيادية تجعله مؤثراً في سلوكيات إدارة المدرسة) ويمتوسط حسابي بلغ (٣٤٥) ، أما العنصر رقم (٣٦) ونصها (يتبع المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية) فقد نالت أعلى تقدير ضمن المستوى المتوسط ويمتوسط حسابي بلغ (٣١٢) أما العنصر التي نالت درجات تقدير دون

جدول رقم ٢٥: ترتيب فقرات مجال التخطيط حسب قوة الفقرات

رقم الفقره	نص الفقره	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المسوى
٥	يعتبر المشرف الفهم الجيد للبيئة	٤٣	٥	١	عالي
	يساعد المشرف في وضع خطة مدير المدرسة	٣٢٤	٢٤	٢	متوسط
٢	يؤيد المشرف خطة مدير المدرسة امتداداً من موجهات الوزارة	٣٣٨	٢	٣	متوسط
	يشارك المشرف في كافة إعداد خطة من الأقسام الأخرى في المدرسة	٣٣٧	٤	٤	متوسط
٣	يرجع المشرف نحو تعيين مدير المدرسة في التخطيط في إطار الإنجاز في المدرسة للأداء المتاح	٣	٣٥	٥	متوسط



المستوى المتوسط القوة ومتوسط حسابي بلغ (٣٤٤) أم الفقرة رقم (٣) وبها (يوجهني، أشرف نحو تطبيق مبدأ الأولويات في التخطيط بما يتناسب والإمكانيات البشرية والمادية المتاحة) فقد نال هذا البند أعلى تقدير ضمن فئات هذا المجال ومتوسط حسابي بلغ (٣١١).

٢. مجال التنظيم: يوضح الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة مجال التنظيم وترتيب العبارات حسب قوتها في المجال

دلت تقديرات أفراد الدراسة فقرات هذا المجال وعددها (٥)، أنها جاءت بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤٣ - ٣١١) فقد نالت الفقرة رقم (٥) وبها (يشارك أشرف أخصمه التربوية الوطنية) أعلى تقدير ضمن المستوى العالي ومتوسط حسابي متساو (٤٣١) أم باقي فقرات هذا المجال فقد جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة فقد حصلت الفقرة رقم (١) وبها (يسهم، أشرف في وضع خطته مدير المدرسة) ضمن هذا المجال على أعلى الفقرات تقدير ضمن

جدول رقم ٦: ترتيب فقرات مجال التنظيم حسب قوة الفقرات

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٥	يتابع الممثلون المسائل، ويعملون في الدرجة	٤١	٥	٥	عالي
	يتم نشره بانتشاره التربوية للمدرسة	٣٨٥	٤	٧	عالي
٦	يشترك المعلمون في اجتماعات المعلمين للدراسة	٣١٥	٦	٤	عالي
٤	يساهم المعلمون في تشكيل لجان (إدارة) المدرسة	٣٣٥	٢٩		متوسط
٨	يشارك المعلمون في خطط عمل الفصل المتعلقة بالدراسة والمجتمع المحلي	٤١	٤	٥	متوسط
٢	يشارك المعلمون في وضع الخطط المتعلقة بالدراسة	٢٨		٦	متوسط
	يتم نشره بطرق الرد على الزيارات إلى مدارسهم	٣٥	٨	٧	متوسط
٦	يشارك المعلمون في خطط عمل الفصل المتعلقة بالدراسة	٣٣	٢٢	٨	متوسط
٤	يساهم المعلمون في خططهم ومعهم الزيارات بين المدارس	٤٤	٢٧	٩	متوسط

فقد نالت الفقرة رقم (٧) والتي بها (يساهم، أشرف المسجلات الرسمية في مدرسة) أعلى تقدير ضمن المستوى العالي في هذا المجال ومتوسط حسابي بلغ (٣٩٢)، أم الفقرة رقم (١١) والتي بها (يشارك، أشرف بانتشاره التربوية المعمول بها) فقد جاءت في المرتبة الثانية ضمن المستوى العالي في هذا المجال

دلت تقديرات أفراد الدراسة فقرات هذا المجال على أن (٣) فقرات جاءت ضمن المستوى العالي القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣٩٠ - ٣٦٥) وبقيت فقرات هذا المجال وعددها (٦) ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣٣٥ - ٣٠٤)

و المتوسط حسابي (٣٨٥)، أم العقدة رقم (٦) والتي نصت ريشارك اشرف في جماعات مجالس ادرسية) فقد جاءت في مرتبة الثالثة ضمن مستوى العالي في هذا المجال و المتوسط حسابي (٣٦٥)

أما باقي المقدرات والتي جاءت ضمن مستوى المتوسط العمو فقد تألت العقدة رقم (١٣) والتي نصها (يساهم المشرف في تشكيل الهيئات الإدارية والتدريسية) أعلى تقدير ضمن مستوى المتوسط في هذا المجال و المتوسط حسابي بلغ (٣٣٥)، تلتها العقدة رقم (٨) والتي نصها (يقدم مشرف مقترحات لتعميل

العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي) ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال و المتوسط حسابي (٣٢٠)، أما العقدة رقم ٤ والتي نصها (يساعد مشرف في تنظيم برامج تبادل الزيارات بين مديري المدارس) فقد جاءت في مرتبة لأخيرة ضمن مستوى المتوسط في هذا المجال و المتوسط حسابي (٣٠٤)

٣/ مجال القيادة بوصح الجدور رقم (٧) المتوسطات الحسابية والاخرعات الميديرية سطرجات تقدير أفراد الدراسة مجال القيادة وترتيب المقدرات حسب قوتها في المجال

جدور رقم ٧. ترتيب فقرات مجال القيادة حسب قوة الفقرات

رقم العقدة	نص العقدة	المتوسط الحسابي	الاخرعات الميديرية	الترتيب
٢	يشترك المعلم في حل مشكلات المتعلم في المدرسة	٣٨٥	٧٢	١
٧	تتأكد المشرف من صلاحيات مديري المدارس في مجالات إدارة المدرسة	٣٥٥	٧٤	٢
	يتمتع المشرف بمصداقية في المدرسة أثناء ممارسة مهامه	٣٣٥	٧٣	٣
	يحرص المشرف على العمل كقوة دافعة للتغييرات	٣٢٥	٧٥	٤
٥	يشارك المعلم في حل مشكلات المتعلم في المدرسة	٣٠٥	٧٦	٥
٨	يقيم المشرف الهيئات والهيئات عبر مشكلات المتعلم	٣٠٤	٧٣	٦
٥	يحرص المشرف على العمل في المدرسة	٢٨٩	٧٧	٧
٢٩	يحرص المشرف على العمل في المدرسة	٢٧٥	٧٩	٨

ذلك تعديرات أفراد الدراسة تعترف هذا المجال على أن (٦) فقرات جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوحت متوسطاتها حسابية ما بين (٣٤٥) و (٣٠٦) وبقية فقرات هذا المجال وعددها (٢) ضمن المستوى الضعيف القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢٨٩ - ٢٧٥).

فقد تألت العقدة رقم (٢٠) ونصها (يشترك مشرف في حل مشكلات معلمي في المدرسة) أعلى تقدير ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال و المتوسط حسابي بلغ (٣٤٥)، أم العقدة رقم (١٨) والتي نصها (يقيم المشرف الهيئات والهيئات عبر مشكلات المتعلم) فقد جاءت في مرتبة الأخيرة



٥٠ مجال التفوق والمتابعة يوضح الجدول رقم ٩ تقدير أفراد الدراسة لمجال التصويم والمداخلة وترتيب (٩) المتوسط الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات المقدرات حسب قوتها في المجال

جدول رقم ٩ ترتيب المقدرات بمجال التفوق والمتابعة حسب قوة المقدرات

رقم المقرة	عنوان المقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التصنيف
٣٩	تلتفت احد دهم لاستراتيجيات راجعات التفوق الحديثة	٣ ٥٧	٢٣		عالي
٣٤	يتابع للتقدم تنفيذ الخطة الدراسية بشكل موضوعي	٣ ٥٣	٢		عالي
٣٥	يعتمد للتقدم على موضوعية في قومه ١٩ و ١٥	٣ ٩	٢	٣	عالي
٣٧	يتابع للتقدم الأنشطة الدراسية للتعلم	٣ ٥٨	٢٣	٤	عالي
٣٨	يتابع للتقدم اجتماعات المجالس للدراسة للتعلم	٣ ٥٧	٢١	٥	عالي
٣٦	يعتني بالتقدم الامانة الكافية لعمله الكرم للتعلم	٣ ٥	٢		عالي
٣٣	يتابع للتقدم تنفيذ البرامج التعليمية في قومه	٣ ٧	٣	٧	متوسط
٤	يتطلع للتقدم على اتمنه نتائج تفوقه	٣ ٣	٢٦	٨	متوسط
٥	يتعاقب للتقدم مع مدير المدرسة في تطويره من رسائل لإعداد الاختبارات التحصيلية	٣ ٩	٢٦	٩	متوسط

أدى درجة تقدير فقد ثالث المقدرات رقم (٤٠) وهي يتعاون مشرفه مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية) وبمتوسط حسابي مقبولة (٣٠٢) وهي درجة تقدير متوسطه حسب معيار الدراسة

ج- النتائج المتعلقة بتقديرات أفراد الدراسة الكلية لمجالات الدراسة الخمسة

يبين الجدول رقم (١٠) درجات تقدير أفراد الدراسة الكلية لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبه حسب القوة ودرجة التقدير الكلية لأداء الدراسة ككل

يوضح الجدول رقم (٩) تقديرات أفراد الدراسة لمقدرات هذا المجال والتي تدل على وجود (٦) مقدرات ضمن المستوى العالي القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣٧٧ - ٣٥٠) وبقية المقدرات هذا المجال وعددها (٣) ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣٤٧ - ٣٠٢).

فقد ثالث المقدرات رقم (٣٩) والتي تصنفها (ثلاث) مشرف فهم لاستراتيجيات وأدوات التصويم الحديثة، أهمي تقدير ضمن المستوى العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣٧٧) أم المقدرات رقم (٣٤) والتي تصنف (يتابع مشرف بعد الخطة ابدرسه بشكل موضوعي) فقد جاءت في المرتبة الثانية ضمن المستوى العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣٧٣)، أم

جدول رقم ٩٠: ترتيب مجالات الدراسة وحسب القوة

المجال	المتوسط الحسابي	الاعتراف المعياري	الترتيب	المستوى
المجال الأول: التمهيد	٣٥٢	٦٧		عالي
المجال الخامس: العلوم الصحية	٣٥٩	٦٩	٢	عالي
المجال الثاني: التنظيم	٣٣٨	٧٠	٣	متوسط
المجال الرابع: الاتصالات الإدارية	٣٢٥	٨٢	٤	متوسط
المجال الثالث: القيادة	٣٠٧	٩١	٥	متوسط
أداة الدراسة ككل	٣٢٧	٥٧		متوسط

لأداة ككل فوجدت بمستوى متوسط وهو المعيار المعتمد بهذه الدراسة إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٣٣٧)

#### ثانيًا: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني

هو هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين اتشرفيين في عداد من الحكومية في محافظته جرش تم عرض إني منيعري (المؤهل العلمي: الخيرة)

بالإضافة عن هذه، السؤال فقد تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، وتمثيل التباين لأحادي والجدول رقم (٩١) يوضح ذلك

يظهر الجدول رقم (٩١)، تقديرات أفراد الدراسة بمجالات الاستبانة فقد سأل مجال التحصيل المرتبة الأولى وبمستوى عال، تلاء مباشرة وفارق بسيط جدا وبمستوى الترتيب والمستوى مجال التقييم، التابعة ومتوسط حسابي بلغ نكلا المجالين (٣٥٢)، أم بعية المجالات فقد جاءت بمستوى متوسط فحصل مجال التنظيم على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣٣٨)، تلاء مجال الاتصالات الإدارية وبمتوسط حسابي معداً (٣٢٥)، وأخير مجال القيادة وبمتوسط حسابي (٣١٧) أما التقييمات الإجمالية لأفراد الدراسة على

جدول رقم ٩١: التكرارات والمتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين لأحادي لمراكز مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تم عرض إني منيعري (المؤهل العلمي: الخيرة).

المعلم	المتوسطات الحسابية	المتوسطات الحسابية	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بكالوريوس (٦٦)	٣٥٩	٩٠	٢٤
	دبلوم عالي (٢٠)	٢٤		
	دبلوم محاسب (٢٠)	٣٠٩		
الخبرة	٥ سنوات (٣٦)	٣٢٦	٩٣	٤
	٦ سنوات (٢٦)	٣٢٦		
	أكثر من ٦ سنوات (٢٤)	٢٢		

من حيث المتابعة والتقييم المستمر لأداءات وأنشطة مدرسه و لالام بالشريعات التربوية وهذا يربط الباحث أن يشرف التربوي يعتبر هذه الأدوات مصدر قوة به ويسمى مدعته من خلالها وهذا قد يكون على حساب الاهتمام بالخواب الأساسية والتطوير المهني بالأفراد وهذا فهم خاطئ للدور الإشرافي الذي يجب أن يصطلح به أشرف التربوي واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من السجادات (١٩٩١)، ودراسة صبح (١٩٩٣)، ودراسة الدرايع (١٩٩١)، من حيث الاهتمام بالتقويم واستخدام أدوات التقويم الحديثة ومساعدة الخطط

أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأولى من حيث القوة في هذا المستوى فكانت الفقرة رقم (٥) والتي تتعلق بدوراء المشرف التربوي لتفسيه التربويه الوعية، فربما يكون ذلك نتيجة منطقية لما يطرح له النظام التربوي وللمجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم من خلال البوجهات والتجديدات وخطط التطوير والبرامج التدريبية والنوعيه، الختاليه لأفراد المؤسسة التعليمية والتي يشارك فيها أشرف التربوي كعضو أساسي

أما الفقرات التي جاءت بمستوى متوسط القوة فكانت الفقرة (٢٤) فقرة، وترواحها موسطاتها حسابيه من بين (٣٤٦ - ٣٠٠)، والتي تتعمق بشاركة أشرف في حل مشكلات ومتابعه نفعه البرامج الإصلاحيه و لإجابه من كافة أسئله

بين الحصول رقم (١١) علم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمدرجات تدريبي ومميزات مدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تسمى بي منعيري (المؤهل المهني، الخبرة)

### مناقشة النتائج

مناقشة نتائج تدريبات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة

ستخلص من نتائج الدراسة أن الفقرات التي جاءت بمستوى عال (١٢) فقرة وهي التي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من (٣٥)، وترواحت متوسطاتها حسابية ما بين (٤٣١ - ٣٥٠) وهذا يعني أن المشرف يتابع السجلات الرسمية في مدرسة ويتم بالشريعات التربويه المعمور بها، وتنصف اعمومات انصافه من بالدقه والحداسة كذلك يتأكد فهم الاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة ويتبع تنفيذ الخطط المدرسية بشكل موضوعي، ويعتمد معايير موضوعية في تقويم إدارة مدرسة، كما أنه يشارك في جماعات المجالس المدرسية ويتابع لأنشطه واجتماعات المجالس مدرسية مختلفة ويصغي إلى آراء الآخرين ومبرحاتهم، ويعطي الأهمية الكافية لعمليات التقويم المختلفة وهذا لايد من الإشارة إلى أن مرد ذلك قد يكون إلى أن اهتمامات أشرف التربوي منصب على أساسيات العمل الإشرافي كما يراها هو

وممارسة أدوارهم، وتوفير وتطوير قنوات اتصال مفتوحة ووسائل اتصال فتسم بالوصوح وتناسب وحاجاتهم، وتشجيعه مبدأ للمشاركة في صناعته القرارات، كما أشدرب لب تقديراب أهراء الدراسة، فقد جاءت بمرئية غير مرعية، ومرد ذلك ربح يعود إلى ضعف الأداءات الإشرافية وعدم متابعة بعض المشرفين لمستجبات التربوية فيجب يتفقد بالمهام الخفيفة في لإدارة التربوية من مثل الثقة والسكن والشفافية لإدارية كذلك قد يعود مرد ذلك إلى الصجوة ما بين النظرية والتطبيق في مجال الإشراف التربوي وبين التوقعات والمارسات الميدانية أو بين توقعات الدور وأداء الدور في التعليم الأكاديمي الجامعي والتطبيق الميداني في مراكز التعميمية

كذلك يتضح من نتائج الدراسة وجود (٤) فقرات ضعيفة القوة بحسب مقياس الدراسة تراوحت متوسطاتها حسيابه ما بين (٢٩١ - ٢٧٥)، تفاوت استخدام مشرف وسيله اتصال تناسب وقدرات وفهم لأطراف المقصودة من الاتصال، وتشجيع العمل بروح الفريق في مدرسة، واتباع سياسة الباب المفتوح والتمتع بحصائل إنسانية تساعد على تحقيق واجباته الوظيفية ورحب العاملين في مدرسه، وربح مرد ذلك إلى ضعف الكفايات الإشرافية أنهية وعدم وصوح الدور بحيث لدى بعض مشرفين التربويين والذي قد يكون سببه قلة الخبرة لدى بعض مشرفين التربويين وخصوصاً حديثي التعيين في هذا المجال، كذلك قد

واستعدادات العاملين ومناخه تنفيذ البرامج العلاجية في مدرسة، ولأنهم في توجيه ووضع خطة مدير مدرسه وتشكيل الهيئات الإدارية والتدريسية، ونعديم مقترحات تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتنظيم برامج لبذل الريادات بين مديري المدارس، والتعاون مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاحصارات الحصلته فربح يرجع ذلك إلى صيق الوقت، فبعض المشرف التربوي وكثرة أعبائه ومهامه التي تحوب دور متبعتة لشل هذه الأمور وقدعائه بارتباطه أكثر بالمعلم والريارات الصفية في مجال تخصصه العلمي من الاهتمام بالشؤون لإداريه المدرسية، وهذا ما أكدته دراسة الرعي (١٩٩٠) والتي أشارت إلى أنه نتيجة دمج لإشراف الإداري والعلمي، أشرك مشرف بالأعمال الإدارية وهذا يعطى مؤشراً إلى أهمية الحاجة إلى مشرف مخصص في الإدارة المدرسية. كذلك قد يعزى ذلك إلى قناعات وموقعات المشرف التربوي العالية لأداءات وكفايات مدير المدرسة حيال القيام بمثل هذه المهام، وهذا يوافق مع نتائج دراسة كل من المهيمة (١٩٩١)، والنجدات (١٩٩١)، والبيجوري (١٩٩٣)، والعميم (١٩٩٥)، وحالفهم دراسه المدرابيع (١٩٩١) من حيث تعيين العلاقات مع مجتمع اعلمي

أما الفقرات التي نابت التخصصات القيادية التي تجعل مشرف مؤثر في صفوفات إداره مدرسه، من خلال محبة العاملين في مدرسة انضه والسكن

يكون مرد ذلك الصعوبات المختلفة وكثرة لأعباء التي يواجهها مشرف من مثل عدم توفر وسائل اتصال وهو محلات تساعد المشرف على التواصل بشكل مرصفي مع الميدان، وهذا يتفق مع الدراسات التي أكدت وجود فجوة وممارسات خاطئة قيم يتعلق بالاهتمام بخائب الإنسان وفتح باب الحوار والاستماع والتعرف على حاجيات واقتراحات المعلمين والمديرين، ومنه دراسات عبيدات (١٩٨١)، وأمساد (١٩٨٣)، والسعودي (١٩٨٥)، والقعود (٢٠١٣)، والقرشي (٢٠٠٤) وأحميد (٢٠٠٦).

#### مناقشة نتائج عينات أفراد الدراسة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة

فيما يتعلق بالنائج، استعملت بمجالات الدراسة، فقد حصل مجال التخطيط على مرتبة الأولى ومستوى عال، بلاء مباشرة وبمستوى الرتبة والمستوى مجال التنظيم والمتابعة ومتوسط حسابي بلغ لكل المجالين (٣٥٢)، أما أهمية المجالات فقد جاءت بمسوى متوسط بحصل مجال التنظيم على الترتيب الثالث ومتوسط حسابي (٣٣٨) بلاء مجال الاتصالات الإدارية ومتوسط حسابي مصدره (٣٢٥) وأخير مجال القيادة ومتوسط حسابي (٣١٧).

وفيما يتعلق بمجال التخطيط والمتابعة والتكوين والتدريب، حصل بمرتبة عالية، ونصحت إدراك المشرف لتسعة التزويج الوطنية، وقدراته ومساهماته في إعداد خطة مدير مدرسته وفق الأسس والأساليب

التخطيط كذلك تحسنت ومساهمات المشرف الخشنة بعمليات وأدوات التكوين والبرامج الإصلاحي والأنشطة والخطط واللجان والمجالس المدرسية المختلفة ضمن معايير موضوعية، فربما يعود سبب ذلك إلى اعتقاد المشرف أن هذه الممارسات هي من صميم عمله. وأنها ضمن خبر تقديم مساعده مباشره والأهم مدير مدرسته ومعلم وأكثر مجالات أهميه على صعيد العمل التربوي، وهذا يتفق وبشكل جزئي مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على أهمية التخطيط والمتابعة والتكوين ومنه دراسة الدريسي (١٩٩١)، ودراسة السجادات (١٩٩١)، ودراسة بيش (1990)، ودراسة ويبير (Webber, 1999).

ودراسة ويسكي (Witkin, 2005) في الوقت نفسه ويحدود علم الباحث خالف هذه الدراسة بنتائجها وفيما يتعلق يهدين المجالين الكثير من الدراسات من مثل دراسة الديواني (Dirani, 1997) والتي أكدت أن مشرفين لا يهتمون بغير لإشرافه المتعلقة بمجال التخطيط والتكوين، وقد يكون مرد ذلك إلى صغر مجتمع الدراسة الحالية نتيجة صغر المحافظة وعبر هذه المحافظة من المحافظات الريفية التي يطبق عليها البرامج والدورات والأنشطة التربوية المختلفة قبل تعميمها على باقي المحافظات، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي ناقشت جانب الإشراف المتعلق بالأنشطة وممارسات ووجبات الإدارة مدرسته بسبب عدم وجود مسمى مشرف متخصص في الإدارة المدرسية



نتائج المتعددة بأثر كل من المؤهل العلمي والخبرة، حيث تستلزم الدراسة عدم وجود ظروف ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في مدارس الحكومية في محافظته جرش عثر على استعيري (المؤهل العلمي) الخبرة، وهذا يراي الباحث يعود سببه إلى أن أفراد الدراسة ينتمون بدرجات متفاوتة من الخبرة والكفاءة والمؤهلات العلمية والأكاديمية وجميعهم يعمل ضمن منظومة اجتماعية واحدة يتأثر ويؤثر بها، كذلك يرى الباحث أن مرد ذلك قد يكون إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم المستمر بأهيل ومدريب المشرفين جميعهم على حد سواء بعض النظر عن عدد سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي مما يسهم في اكتسابهم مهارات وأاليب الضرورية ويقدر غير متصوات. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بطح (١٩٩١) ودراسة الجبار (١٩٨٩) ودراسة بوش (Beach, 1999).

#### التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي - إجراء مزيد من الدراسات التقييمية حول دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس وفي مجتمعات دراسية أكبر - توفير مشرفين تربويين متخصصين في إدارته

مدرسية

أما بقيمة مجالات الدراسة وهي الاستفادة، والاتصالات الإدارية، والتنظيم، فقد جاءت جميعها بمرتبة متوسطة القوة وعتقاريه نوعاً ما، وربما يعود ذلك إلى أن سقف التوقعات العالي والإهمال من المشرفين قد يكن بمستوى طموح أفراد الدراسة، كما ثبت أن هناك فجوة بين النظرية والتطبيق كدنت قد يكون وجود وتدخل عدة متغيرات أثرت وبشكل غير مرض عناء هذه الفئة من مشرفين داخل أعمال مشرف التربوي وعدم وضوح الدور لدى بعض المشرفين، وفله تواصلات، وعدم توفر الوقت الكافي، وكثرة انشغال التي يشرف عليها، وعدم تحمس الكثير من المشرفين التربويين للاتحاق ببرامج التطوير المهني، ونتمى هذه النتائج إلى درجة ما مع بعض الدراسات من مثل دراسة عبيدات (١٩٨١)، ودراسة المسدد (١٩٨٣)، ودراسة منعم (١٩٨٤)، ودراسة المسعودي (١٩٨٥)، ودراسة الرعبي (١٩٩٠)، ودراسة النجاحات (١٩٩١) ودراسة العنزي (١٩٩٥)، ودراسة الباطن (١٩٩٩)، ودراسة ديراني (Dirani, 1997)، ودراسة الخمار (٢٠٠٠)، ودراسة القعود (٢٠١٣)، ودراسة ويتكن (Witkin, 2005).

وفيما يتعلق بالتقدير الإجمالي لمركبات الفرد الدراسة نحو أداء مشرفين التربويين ككل فقد جاء ضمن المستوى المتوسط وهذا يتفق مع دراسة النجاحات (١٩٩١)، ودراسة هبم (١٩٩٥)

- (٢)، (١٩٩١م)، ص ٢٨١ - ٢٩٨
- الحارثي، عبدالله دة محمد عاوية مشرف التربوي في تطوير كتابات معلمي المواد الاجتماعية بالمدرسة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمطعمه الطائف التعليميه رسالة ماجستير غير مشورة، كلية التربية - جامعة أم القرى، مكة المكرمة ١٤١٣هـ
- الحمد، إبراهيم محمد، معوقات وعلاوة الإشراف التربوي بمدينة الرياض رسالة ماجستير غير مشورة - كلية التربية، جامعة أمم سعود، الرياض ٤٢ هـ
- الحفيد، ماجد دة عاوية برامج الإشراف التربوي في التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات رسالة ماجستير غير مشورة - كلية التربية جامعة أمم سعود، الرياض ١٤٢٧هـ
- ندرايع شحدة واقع الإشراف التربوي كعابراه مشرفون التربويون العام، والمعالم في الصعوبات الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس الحكومية في الأردن رسالة ماجستير غير مشورة - الجامعة الأردنية عمان، الأردن، ١٩٩١م
- الزبيدي، محمد عاشور الإدارة القصمة المعال في صوة الإدارة المتوسطة الخمسة ط ١ لبب مطابع الثورة الليية، طرابلس، ٢٠٠١م
- التركيب على جانب العلاقات الإنسانية، التطوير المهني، والاتصال في إعداد وتدريب وتوجيه مشرفين التربويين
- إشراف، مشرفين وأستدريين في لإشراف لإعداد فعاليات مدرسة المحتللة
- أشارك، مشرف التربوي مدير المدرسة في صبح القرارات داخل المدرسة والمتعلقة بالخواب الإدارية والفية
- المراجع
- أولاً المراجع العربية
- الأهدي، محمد الإشراف التربوي ط ٢ القاهرة عالم الكتب، ١٤٠١هـ
- أزول فخر وجين دلاب الإشراف التربوي على المعلمين فليل تحسني التدريس برجه د محمد ديراني ط ٣ الأردن مشورات الجامعة الأردنية ١٩٩٣م
- الباطن، عبدالرحمن عبدالوهاب ومشكلات مشرف التربوي أثناء تطبيق الأساليب الإشرافية بالتعليم العام» رسالة التربية وعلم النفس جمعية السعودية لعلموم التربية والنفسية، جامعه الملك سعود، الرياض (١٤٢٠هـ)
- بطح، أحمد وعلاقة مشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقبم» مؤلة للبحوث والدراسات جامعه مؤلة، أمم، العدد

- السرعي، ميسون. *مؤقتات الإشراف التربوي والتطبيقات مستمبة لجمهورها كمال* مشرفو اللغة العربية ومعمومها مرحله التعليم الأساسي في الأردن رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة اليرموك، أريسد، الأردن، ١٩٩١ م
- السعود، راتب. *مؤقتات العمل الإشرافي في الأردن* كم يراه مشرفون التربويون» بحث دراسية العدد (٤)، أحمد اخادي والمشرور (أ)، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية عمان الأردن (١٩٩٣ م)
- السعودي، مزعل. *تقويم برامج الإشراف التربوي في دائرة التربية والتعليم لمحافظة عمان العاصمة* رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة الأردنية، عمان الأردن، ١٩٨٥ م
- صالح، صالح. *العلاقة بين ممارسات الإشراف الفعلي للمشرفين التربويين وممارسات الإشرافية* المعضلة لدى معلمي مدينة عمان الكبرى الأولى رسالة ماجستير غير مشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن، ١٩٩٣ م
- طافش محمود الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة مديرية ط ١ عمان دار الفرقا، ٢٠٠٤ م
- الطراونة، الخيف، «دالات حداث» والطورة، هروب. «تقويم دور مشرفي المرحلة من وجهه نظر معلمات الصف في إقليم الجنوب» مؤتم
- لبحوث والدراسات البحث ١٥ العدد (٧) جامعة مؤتم الأردن ٢٠٠١ م
- عبدات، ذوقان. *تطوير برامج الإشراف التربوي في الأردن* رسالة دكتوراه غير مشورة جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ١٩٨١ م
- العبيد، لف محمد. *دور التوجيه التربوي في تطوير كفايات العلوم الشرعية بالرحمة المتوسطة بمنطقة الرياض* رسالة ماجستير غير مشورة كنية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤١٨ هـ
- العنور، شحادة حمدان. *واقع الإشراف التربوي من وجهه نظر المعلمين في محافظة إربد* رسالة ماجستير غير مشورة جامعة اليرموك إربد الأردن، ١٩٩٥ م
- غني، أحمد عيسى. *دور موجهين التربويين بالإدارة* مدرسية في تنمية مديريين مهيب في مدارس المملكة العربية السعودية» بحث كلية التربية بالنعصرة. جامعة المنصورة كلية التربية العدد (٢٩) (١٩٩٥) ص ٥٦ ٧٢
- لقرشي سام خلف الله. *التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المادج الحديثة»* رسالة الخليج العربي مكتب التربية العربي بالرباص العدد ٤٩ (٢٠٠٤ م) ص ١٣٩ ١٧٨

- القمود، سارة إبراهيم. دور مشرفات التربويات في تطوير أداء معلمات الصفوف المبكرة رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض، ١٤٢٤هـ
- المساد محمود الإذاعة التعليمية أصول وتطبيقات طبعة مريدة القاهرة عالم الكتب، ١٩٨٦م
- المساد، محمود تجديبات في الإشراف التربوي عمان المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٦م
- المساد محمود حصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها بجاهات المعلمين نحو الإشراف رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٣م
- المطرفي عامر ناجي الأنماط الإشرافية معاصرة في ممارسات الثانوية بمدينة مكة المكرمة والصفوف التي تواجهها من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٥م
- مديح، صادق مجاهات تدريبي ومعلمي مرحلة الثانوية نحو دور مشرف التربوي في الأردن رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد لأردن ١٩٨٤م
- لنجات، عواد دور مشرف التربوي في تحسين الممارسات التعليمية كما يراها المعلمون في مدارس محافظة مصر الثانوية الحكومية رسالة
- ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد لأردن ١٩٩٩م
- الهاشمي، أحمد توكلي. رحب المعلمين عن ممارسات الإشراف في مديرية التربية والتعليم بحافظه إربد رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك (إربد الأردن ١٩٩١م
- الحجازي، عمر واقع ممارسات الإشراف مشرفي اللغة الإنجليزية كما يراها المعلمون وممارسي الممارس والمشراف أنفسهم في مرحلة المعلم الأساسي في الأردن رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن ١٩٩٣م
- وزارة التربية والتعليم والمؤتمرات. رسالة معلم التربوي (١٩٨٧م) ص ٦٥ - ٨٤
- وزارة التربية والتعليم «توصيات مؤخر الإشراف التربوي في انعقاد» رسالة معلم المجلد ٨١، العدد (٤، ٣)، (٩٧٥ م)
- وزارة التربية والتعليم دليل مشرف التربوي، ط١ لأردن دار الشعب، عمان ١٩٨٣م
- ثانياً المراجع الأجنبية
- Al - jabber, Al hammed A A Comparison of the current received and preferred Supervisory practice as reported by Iraqi Elementary teachers Urban area of Bagdad city Edu University of North Colorado Abstract of selected Dissertation in Supervision Pp322 1989).

- Kavanachi, David J., Spence2, JILL, Wilson3 Susan H. & Natasha Croth4.** Training And Work Force Development Achieving effective supervision Drug and Alcohol Review 21 247-252,(2002)
- Lush way, Larry** Role of the school leader Available on line www.Eric Cam, true Library Com Date 25/3/ (2004)
- Louis, V Gerstner and others** reinventing Education Entrepreneurship in Americans public schools Penguin group USA , 994). PP 1,8 - 19
- Mugnai, Vestavia** Instructional supervision in Namibia: A study of high teachers and supervision perception Eddo Dissertation Abstract International. 56(7), 2547 A, 999).
- Roger, Margaret, dale.** Tasks of elementary instructional lead teachers in selected school system in Georgia Eddo University of Georgia. 1988). 79 Pp 49:09 A 2484 ) Abstract of selected doctoral dissertation in supervision. 988). P274
- Strachan, J** Instructional supervision and teachers development Eric 213, 39, 1981).
- Sullivan, G.** Efficacy the work of the instructional supervisor a functional analysis. PHD Dissertation Emory University Dissertation Abstract International. 41(7)3068 A, (2001)
- Webber, Charles F A** profile of the school super ntendence Issues and perceptions. Nov 21 25, 1993). p.42
- Within, B R** Needs assessment a project program and staff develop dissertation abstract international. 7(1) 36 3, 9(2005)
- Bacon, Allyan** an administration Guide for Evaluation programs and personal. (Boston + deroche). 981
- Beach.** Teacher's attitudes toward staff development supervision and their relationship to grade levels, years of experience, and program for effective teaching. (PET) participation (South Carolina). DAI A51 12, P3965, 1981).
- Dingrose, Lorraine** Collaboration supervision as a vehicle for teacher professional development ERIC Document Reproduction service No ED, 3441, PP2 16, 1996)
- Dirani, M, ED** Perceptions of supervisors and teachers of the educational Supervisory practices in Jordan. Journal of Mansoura Faculty of education. (33), pp47, 1997)
- Elgar ten Gerald H** Testing a new supervisor process for improving instruction Journal of curriculum and Supervision. vol.6, no.2, 1991 (pp.18-29)
- Good C V** Dictionary of Education third Edition , New York, 973
- Jerich, kenith. F** An analysis of staff development program in clinical supervision and the realities of K 12 Instructional setting. Evaluation its impact for special Group and the usefulness in the supervisory process Eric document reproduction service. no. ED, 61990).
- Jonson, Edge Jerome** Temperament and preference for supervision among Oklahoma state university 1989 14, pp (50, 2 A 3809) Abstract of selected doctora dissertation in supervision. 32 ( 1989)
- Kumala, Makiko** A survey of teachers comparing clinical supervision with existing supervisory practices and teacher evaluation in Japan PH D University of Oregon Pp (4704 An 1135). Abstract of selected doctoral dissertation in supervision , Pp288 1986

## **School Principals' Perception of Supervisors' Performance: Evidence from Public Schools in Jerash Governorate in Jordan**

**Ahmad F. Abu Kareem**

*Assistant Professor, Department of Educational Administration,  
College Education, King Saud University  
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box 2458, Postal Code 145  
E-mail: ahakareem@yahoo.com*

*(Received 22/2/1431H, accepted for publication 4/7/1431H)*

**Key words:** Educational Supervision, School Principals, «Planning, Organization, Leadership, Administrative Communication, Follow-up and evaluation».

**Abstract:** This study identified the school principals' perception of supervisors' performance in Jerash Public schools. It also examined the extent to which perception could be attributed to the variables of experience and qualification. To do so, a questionnaire of 40 items was designed, covering the five important pertinent domains viz. planning, organization, leadership, administrative communication, follow-up and evaluation. The sample consisted of 98 participants out of 158, the total population of the study. The instrument was checked for validity and reliability and then administered to the subjects of the study. Cronbach Alpha was used to calculate the reliability amounting to 0.96, deemed sufficient for the study purpose. Data analysis involved frequencies, means, standard deviations, and one-way analysis of variance, i.e. One-way Anova for follow-up investigation. Findings rate planning, and follow-up and evaluation a high degree, and rank organization, leadership, and administrative communication, a moderate degree. Findings moreover point to a moderate degree for the whole instrument. Furthermore, it suggested no significant differences in the principals' evaluation of supervisors' performance related to experience and qualification. The study recommended running intensive training courses in school administrations for supervisors, and assigning school administration supervision to specialists in the fields of Educational Administration. It also recommended further research based on larger population.

## مصدق اليانتي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب تعلم لدى طلاب الجامعة

السيد محمد ابو عاشم

استاذ مشارك بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

لرياضة، المملكة العربية السعودية - ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٥١

E mail: Shashan@ksu.edu.sa

(لقد نشر في ١٤٣٠/١١/١٩هـ وأول نشر في ١٤٣٠/٩/٢٣هـ)

الكلمات: الثقافية، العدي، اليانتي، نموذج فلدر وسيلفرمان، أساليب التعلم، طلاب جامعة  
منهض البحث يهدف اليبحث اعالي، إلى التعرف على الصدق اليانتي لنموذج فلدر وسيلفرمان (FSLSM) Silverman & لأساليب التعلم، والذي يتضمن أربعة أساليب التعلم هي: العملي، التأملي، والخشي، الخشي، والبصري، اللفظي، والتأهلي - الكلي، وذلك لدى (١٦٠) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود وباستخدام التحليل العاملي لاستكشاف ومعاملات الانباط، ومعدل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة الصعبة عمادتي سيلفرمان وروان وجمان واختيار وقت، وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج  
د - حقق الصدق اليانتي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية (تشيع بنود الاسماء على أربعة عوامل لعشر مع (٨٢٣٧٪) من التباين الكلي، وتقع هذه العوامل بدرجة كبيرة من الاستقلالية

(٢) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان العملي، التأملي، والخشي، والبصري، اللفظي، والتأهلي - الكلي  
٣ وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الكليات (إنسية - صنية) في أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان العملي، التأملي، والخشي، الخشي، البصري، اللفظي، والتأهلي - الكلي  
٤ فروق بينهم في أساليب التعلم البصري، اللفظي، والتأهلي - الكلي  
٥ التباين من الأداء على أسباب أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان بالنحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية

## المقدمة

يتبنى الاتجاه المعرفي للتعلم افتراضاً وهو أن التعلم عمليه يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبره مباشره أو غير مباشره، ويسمى المتعلم ويتطور في تفاعله مع بيئته من عمليات ذهنية معرفية مطور بدنه خبرات ذاتيه خاصه به حدها أسلوب تعلمه Learning Style ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن لأفراد شيطون، فهم يبدرون في تجارب، ساعدهم على التعلم، ويحشون عن معلومات لحل المشاكل ويعيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه محاوله فهم خبره الحديده كفا أنهم يعمدون على التجريبه واختبار واحاد القراءه، في تحقيق أهدافهم بدلاً من الاعتماد مباشره على الأحداث المحيطه، وهذا يصفي أثر مهم على هذه الطريقه، من حيث عمليه التعلم، بذلك يرتاد تركيز عمده النفس المعرفي على دور المعرفه في التعلم، حيث إن ما تعلمه الفرد سابقاً، يحدد بلوجه كبيره ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلاً

ويعد البحث في أساليب التعلم مجاهاً جديداً في ميدان علم النفس المعرفي وبخاصه عندما بدأ بحث التعلم الإنساني من وجهه نظر التعليم نفسه، على انعكس ما كان سائداً من قبل حيث كان يصمد على وجهه نظر الآخرين في تفويهم أداء المتعلم وفي ضوء ذلك الاتجاه الجديد تم إجراء العديد من البحوث معرفه كيف يتعلم الطلاب؟ وليس كم تعلم الطلاب؟ ويمكن تصنيف هذه البحوث في مجاهين الأولى يركز على

التحصيل الكمي لأداء الطلاب داخل حجرة الدراسة والثاني: يركز على التحليل الكمي لاستجابات الطلاب على استبيانات ومقاييس أساليب التعلم وكان هذا الاتجاه هو الأكثر شيوعاً واستخدماً في معرفه أهم لأساليب التي يفضيها الطلاب في دراسهم (السيد أبو هاشم، ٢٠٠١)

وتتعدد النماذج النظرية والتجريبية التي ظهرت في ميدان أساليب التعلم وسوف يقتصر الباحث على عرض نموذج فلدنر وسيلفمان لأساليب التعلم، وفي هذا الصدد يرى (Felder & Spurlin, 2005) أن الطلاب لديهم أساليب مفضيه في التعلم يستخدمونها أثناء استقبال وتجهيز المعلومات، ويوجد تباين واضح بين الطلاب في هذه الأساليب حيث يحصل بعض الطلاب التفاعل مع المعلومات الغائيه (الخفاقي والبيانات التجريبية) بينما يحصل البعض الآخر التفاعل مع المعلومات المجردة (النظريات، والرموز والنماذج الرياضية)، ويميل البعض الآخر إلى المعلومات البصريه، والصور، والمخططات، والرسوم البيانية وفي المقابل يميل الآخرون إلى المعلومات اللفظية والتعامل الشعهي، ويرغب بعض الطلاب في التعلم من خلال رؤيه ما يحدث أو تجريب الأشياء والتحليل، وفي المقاييس يفصل الآخرون التأمل والفهم قبل التجريب والاستخدام الفعلي

وعرض أصحاب النموذج وجود خمسة أبعاد تفصيلات أساليب تعلم الطلاب هي: المعايه



وأجريت العديد من الدراسات والبحوث للتحقق من صدق وثبات استبيان مؤشر أساليب التعلم في ثقافات ومجتمعات عديدة على عيّنات من طلاب جامعة لقد مرجع الاستبيان إلى أكثر من صلب لغات وأظهرت نتائج هذه الدراسات قيمًا مشابهة لصدق وثبات النموذج من دراسة إلى أخرى (Stavros & Ioannidis 2009)

وموصل كل من (Van Zwannenberg & Wilkinson 2000) على هيئة مكونة من (٢٨٤) طالبًا بجامعة إلى أن قيم معامل ألف بثبات (٠.٤١) للتابعي الكمي، (٠.٥١) للكمي التاممي (٠.٥٦) للبصري اللغطي، (٠.٦٥) للخصي الخصي وهي قيم مخصصة إلى حد ما وأظهرت نتائج دراسة (Zywno 2003) على عينة مكونة من (٥٥٧) طالبًا بجامعة تفتح الاستبيان بدرجة مرتفعة من الثبات باستخدام طريقه إعادة التطبيق Test Retest Method حيث انحصرت قيم معامل ارتباط بيرسون بين (٠.٥٠٧ - ٠.٦٨٣) وجميعها دالة إحصائية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب في التطبيقين في الأسلوبين البصري اللغطي، والتابعي الكمي، بينما لم توجد فروق في التاممي والخصي الخصي وعلم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي تم الوصول إلى (١٤) عاملًا من الدرجة الأولى يفسر معاً (٥٤.١%)، وأربعة عوامل من الدرجة الثانية تفسر معاً

(العملي التاممي)، والإدراك (الخصي الخصي)، (الدحل (البصري - اللغطي)، والتنظيم (الاستقرائي الاستنتاجي) وتم استبعاد البعد الخامس «التنظيم» ببعدها الاستقرائي والاستنتاجي من النموذج حتى لا يدعم الاستخدام المستمر لتعلم الاستنتاجي التقنيدي ونجيب لأبعاد القائمة على التأمل والتحليل والجريب (Zywno, 2003)

ويصنف نموذج فلدز وسيلفرمان Felder and Silverman, 1988 الطلاب على أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي

(أ) الأسلوب التاممي - التاممي Active Reflective Style وأصحاب هذا الأسلوب يتعمقون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

(ب) الأسلوب الحسي - الحسي Sensing Intuitive Style والتعلم هـ من خلال التفكير الحسي أو العياني مع اتوجه نحو الحقائق، المفاهيم في مقابل التفكير التجريبي والتوجه نحو النظريات وما وراء الحسي

(ج) الأسلوب اللغطي - البصري Visual Verbal Style يبدون إلى الأشكال البصرية بلعدة من صور ورموز بيانية مقابل التصويرات الشفهية والكتوبه (د) الأسلوب التابعي - الكمي Sequential Global والتعلم هـ من خلال خطوات ذقيه متابعيه مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف

(2007, 2005) على عينة مكونة من (٥٧٢) طالباً وطالبة بجامعة من عصفات الهندسة وعموم المكتبات، والتزيمه أن قيم معامل ألف لثبات (٠.٥٦) للنسايي الكسي، (٠.٦٠) للنعمي التأملي (٠.٧٤) للبصري - اللفظي، (٠.٧٧) للنحسي خمسي ووجود تأثير ذات حصائياً لكل من الكلية واخص على أساليب التعلم وأسعر المحبر العامي لاستكشائي عن تشبع ابود على (٨) عوامل جدد جميع بوب خمسي - الخدسي على العامل لأول، ييم تشيعت بوب البصري اللفظي على العاميين الثاني والخامس، ويسود النسايي الكسي على العاميين الثالث والسادس، وبوب العملي - التأملي على العوامل الرابع والسادس والسابع. وبأخذ على هذه الدراسة عدم إيهام نسبة التباين بهذه العوامل سواء مجتمعة أو مفردة وكتب فقط بمرحى تشيعات البوب على العوامل وكذلك Scree Plot وتوصلت دراسة (Cook & Smith 2005) على عينة مكونة من (٨٩) طالباً وطالبة بجامعة إلى أن قيم معامل ألف لثبات انحصرت بين (٠.٦٢) للنعمي - التأملي (٠.٧٧) للنحسي - الخدسي وبوصل (Grat & et al, 2007) إلى أن قيم معامل لأساليب التعلم بفرجه مرفعة من الصديق، حيث أظهرت نتائج تطبيق لاستبيان (٢٠٧) طالب بجامعة استغلانية لأساليب لكونه نموذج وعن علاقه أساليب التعلم بكل من اخص، والخصص الدراسي، والخصص الأكاديمي

(٢٠٨٩) وهذا يحقق الصديق البالي لنموذج وينطبق لاستبيان على عينة مكونة من (١٣١) طالباً بجامعة بوصلت دراسة (Genovese, 2004) إلى أن قيم معامل ألف لثبات هي (٠.٥٣) للنسايي الكسي، (٠.٦٣) للنعمي - التأملي، (٠.٧١) للبصري - اللفظي، (٠.٧٢) للنحسي - الخدسي وهذه القيم مرتفعة مقارنة بدراسة (van Zwanenberg & Wilkinson, 2000)، وأظهر التحليل العامي الاستكشائي وجود عاملين يسوان معاً (٠.٦٠٣٤) من التباين، يسو العامل لأول (٢٣٣٣٠) وتشيع عليه كل من العملي التأملي (٠.٦٧)، والبصري اللفظي (٠.٧٤)، ويسو العامل الثاني (٠.٢٧٠٤) وتشيع عليه كل من الخدسي (٠.٨٣)، والتابعي - الكسي (٠.٧٩) وقام (Felder & Spuram, 2005) بمسح بدراسات التي استخدم نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم، وتوصلوا إلى أن قيم معامل ألف لثبات أكبر من القيمة المحكومة (٠.٥٠) والتي تم الرجوع إليها في هذه الدراسات وإن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق انحصرت بين (٠.٧٠، ٠.٩٠). وأظهر التحليل العامي تأييداً قوياً لاستغلانية أبعاد النموذج النعمي التأملي، والنحسي - الخدسي والبصري التسمي في حين أظهر البعدان النسايي - الكسي، والنحسي - الخدسي مقداراً من التوابط وهذا يحقق الصديق السائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم. وأظهرت نتائج دراسة (Litzinger & et al,

أساليب التعلم في ضوء نموذج فندر وسيلفرمان يتضح كما سبق عرجه حول نموذج فندر وسيلفرمان لأساليب التعلم عدم وجود دراسة عربية في حدود علم الباحث قامت بتعريب لاسيبان، استخدم في التعرف على أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب بالرغم من اشار استخدامهم في بيئات كثيرة وتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة وتعريبه واستخفاه في البيئه السعودية يتيح الفرصة أمام الباحثين الآخرين لاستخدامه فيما بعد حيث إن بحوث أجبييه كثيرة توصلت بـ إمكانية التبؤ من أساليب التعلم بالتنبؤات التحصيليه للطلاب

**مشكله البحث**

يتسبى البحث الحالي نموذج فندر وسيلفرمان لأساليب التعلم للأبحاث الآتيه

(أ) تمتع النموذج بالكفاءه السيكمترية الجيده (المصدق، والثبات) حيث أجريت دراسات عديده برهبت على صدفه في العديد من البثات الأحسبه (Feider & Spuran 2005)

(ب) اهتمام الباحثين والدراسات العربيه بأساليب التعلم في ضوء نملاج ونظريات أخرى، يسما لم تتوفر دراسات عربيه حول نموذج فندر وسيلفرمان وبخاصة في اليه السعوديه حتى حدود علم الباحث أي ان اليه العربيه وبخاصه السعوديه تعتبر إلى بحوث ودراسات حول هذا النموذج، وأنه بتقديم البحث الحالي به قد يفتح المجال لبحوث ودراسات عربيه حول هذا النموذج

لدى طلاب جامعه البحرين أظهرت نتائج دراسه (Aumran, 2008) على عينة مكونة من (٨٧٧) طالب وطالبه بمختلف كليات جامعه البحرين متوسط أعمارهم (٢٠٩) سنة تمتع الاسيبان بدرجة مرتفعة من الثبات حيث انحصرت قيم معامل ألف بين (٠.٦٩) ، (٠.٧٨) وبدرجة عاده التطبيق كاست بين (٠.٨٠) ، (٠.٨٧) بالإضافة بـ وجود فروق داله حصائيه بين مستويات درجات الطلاب في أساليب التعلم كمجموعات فرعية (العمدي - التأملية، خصي - خدسي، البصري المنطقي، التناحي الكمي، وجود تأثير دال، حصائيه للجنس على الأسلوب خصي - خدسي فقط لصالح الإناث، ووجود تأثير دال، إحصائيه للتحصيل الدراسي على الأسلوب العمدي التأملية فقط وأن أساليب التعلم تسهم بحوالي (١٥٪) من التباين في التحصيل الدراسي وأظهرت نتائج دراسة كل من David Tawel & Chun (2009) على عينة مكونة من (٢٧٤٨) طالب وطالبة بإحدى الجامعات الخاصه في تاوان تمتع السعه النصيبه من المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات وحققت استقلالية الأبعاد باستخدام المصدق الميامي، ووجود تماثير للتحصيل والجنس على أساليب التعلم، وأكدت نتائج دراسة كل من Platsidou & Metaxidou (2009) على عينة يونانيه مكونة من (٣٤٠) طالباً وطالبة من تخصصات اثرييه وعدم النفس والفنون، تماثير واستقلالية مكونات

الحاجة يساعد في توريثهم على التحصيلات الأكاديمية المناسبة لهم في ضوء هذه الأساليب، وبهذا يتحقق التوافق بجوانبه المختلفة (الفكري، النفسي الأكاديمي، الاجتماعي) لدى الطلاب

٢ - مساعدة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب وطرائق التعلم المناسبة لطلاب في التخصصات بحسب

٣ - التنبؤ باستجابات التحصيلية لطلاب من أساليب تعلمهم المختلفة

٤ - معرفة أساليب تعلم الطلاب بعيد في إرشادهم إلى التخصص الأكاديمي والمنهج المناسب لأساليب تعلمهم، وبعد في مساعدتهم أيضاً في عملية تحديد الأساليب المناسبة لتسهيل تعلمهم مع زملائهم ومعلميهم، وبالتالي توليد استجابات ملائمة لديهم تزيد من فعالية تعلمهم

٥ - توفير نسخة عربية لاستبيان من أشهر أدوات قياس أساليب التعلم والذي من شأنه يحدد عودح هام في هذا المجال (نموذج فلدز وسيلفرمان) وهذا سيكون له مردوده في استخدامه بثقة قبل فحص نتجه بخصوص سكوثرته مناسبه في البيئة السعودية

#### مصطلحات البحث

الصدق البنائي Construct Validity

يسمى الصدق البنائي الإرشادي الأول بلفيس، في سياق التعريف بهذا النوع الجديد من الصدق، بأن

ما سبق تحدثت مشكلة البحث الحالي في دراسة الصدق البنائي لنموذج فلدز وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية

(١) هل تتأثر أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدز وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية عما افترضه بعد النموذج؟

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم المعنى التأملية والحسية الحسية والبصري البصري، والنسبي الكلي؟

(٣) هل يختلف الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدز وسيلفرمان باختلاف الكلية (إسانية علمية) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟

(٤) هل ينعكس التنبؤ من الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدز وسيلفرمان بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟

#### أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من الصدق البنائي لنموذج فلدز وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية

#### أهمية البحث

تتضمن أهمية البحث الحالي في النقاط التالية

١ - الكشف عن أساليب التعلم المبررة لطلاب

بالعلم، ونقدجة معاذلات البائية، ومعاملات الثبات  
(ألف كروبيخ - التجربة النصية،

#### أساليب التعلم Learning Styles

هي مجموعة من السلوكيات معرفية والوجدانية  
والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة سبياً  
يكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم  
(Felder & Spurlin, 2005)، ويتحدد أساليب التعلم  
في البحث الحالي بمودع فهد وسيلفهمان ويتضمن  
أربعة أساليب هي: العملي - التأمل، والحسي -  
خديسي، والبصري - اللفظي، والتشبعي - الكمي

#### الإطار النظري

##### منهج البحث وإجراءاته

##### أولاً منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي (الأسلوب العاملي  
والايتباطي والمفرد) حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف  
البحث الحالي

##### ثانياً عينة البحث

يشمل مجتمع البحث الحالي طلاب جامعة الملك  
سعود بـمـوع تخصصاتهم الأكاديمية وبـاختلاف  
مستوياتهم الدراسية وقد خـبـرت هذه الجامعة بثلاثة  
اعتبارات يتمثل الاعصار الأول في أن جامعة الملك  
سعود هي أكبر جامعات المنطقة وسقطت طلاباً من  
مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، ولاعتبار  
الثاني أن عدد الكليات والتخصصات الموجودة بها

صدق البناء يفسر ما هي الصفات النفسية التي يعبر  
لاختيار ويتعبير آخر إقامة الدليل على أن بعض  
التكوينات العصبية (المفاهيم) تفسر إلى حد ما الأداء  
على الاختبار وتقر حمية تقدير الصدق بمرحلتين  
أساسيتين أولاً إن البحث يدرس بناء على النظرية  
التي يقوم عليها المقياس ما هي طبيعة التوقعات أو  
التنبؤات التي يمكن استنتاجها من معيـبه خلاف  
الدرجات وتباينها من فرد لآخر، أو من موقع لآخر  
وثانياً، فإن البحث يجمع البيانات عن ذلك لتأكيد هذه  
التوقعات أو التنبؤات (أحمد تيمرة، ٢٠١٩: ٨٨،  
ويشير صدق البناء أو المفهوم إلى قدرة الاختبار على  
التنبؤ بالنتائج النظرية للسمـة أو القدرة أو السلوك  
المقاس، حيث يـعرض هذا النمط من الصدق أن كل  
مقياس أو أداة فيـمـس يـكمـن وراءها إحدى نظريات  
السمـة أو القدرة التي يدور حـمـق توقعات وافتراسات  
حول تلك السمـة أو القدرة وإذا كان لاختبار فعالية في  
قياس تلك السمـة أو القدرة (صدقاً) فإن الدرجات  
عليه يجب أن تتباين تلك التوقعات والافتراضات (سعيد  
الش وأخرون، ٢٠١٧: ١٣٦). ومن أهم إجراءات  
التحقق من الصدق النسائي التحليل العاملي صدق  
لتحـك اقتلارمي أو النسبي، الاتساق الداخلي والتحـك  
انسود (معاملات ارتباط انسود يعصبها أو بالدرجة  
الكيفية للمحور أو المحاور مع يعصبها أو بالدرجة الكلية  
للمقياس) التحليلات التجريبية، التعبيرات المتأبـه  
والفروق بين الأفراد أو الجماعات، والفروق وفقاً

يصوق ما هو متاح في جامعات أخرى، أما الاعتبار الثالث فكمور الباحث الخالي هو أحد أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعة فإن ذلك سهل عممية جمع البيانات وتم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، من خلال مقررات متطلبات الجامعة والتي يقدمها قسم الثقافة الإسلامية وهي (١٠١ سسم و ١٠٢ سسم و ١٠٣ سسم و ١٠٤ سسم) حيث يدرسها جميع طلاب الجامعة

وتكونت العينة الاستطلاعية من (٣٦٥) طالب بمختلف كليات جامعة أمك سعود، بتوسط عمر رسمي (٢١٩٠) سنة، وانحراف معياري (٢٨٧) أما العينة النهائية بمبحث فتكوبت من (١١٦٠) طالب جامعي من جامعة الملك سعود من كليات وتخصصات متعددة ويبلغ متوسط العمر الزمني للعينة (٢٢٣٠) سنة، وانحراف معياري (٢٧٩) ويشير خموب رقم (١) إلى توزيع أفراد العينة حسب الكليات

جداول ١٦. توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الكليات

الكليه		العينة الاستطلاعية		العينة النهائية	
		العدد	ز	العدد	ز
إسلامية	تربية	٣٧		٩	٨
	الأداب	٨	٧٧	٨٩	٧٧
	العلماء المراجعة	٦٥	٧٧	٩٥	٨٢
	العلوم الإنسانية	٢٢	٦	٧٥	٦٥
	الأنظمة	٣٧	٨٨	٩	٧٨
علمية	علوم حاسب	٥	٦٨	٨٧	٧
	العلوم	٣٣	٩	٩٥	٨٢
	الزراعة	٢	٥٥	٩٩	٨٥
	الهندسة	٥	٨	٩٧	٧٩
	العلوم والتكنولوجيا	٣٠	٨٥	٨٧	٧٥
	العلوم الطبية	٦٩	٧٩	٨٩	٧٧
	الطمر	٩٨	٧٧	٨٤	٧٢
	الصيدلة	٦٧	٧	٨٩	٧٧
	المجموع	٣٦٥		٦	

## لأنك أداة بمبحث

وسيلفرمان (Felder & Silverman, 1998) وقد قم

الباحث الخالي بترجمته لاسمبيان إلى اللغة العربية وتكون من (٤٤) بند، يواقع (١١) لكل بند.

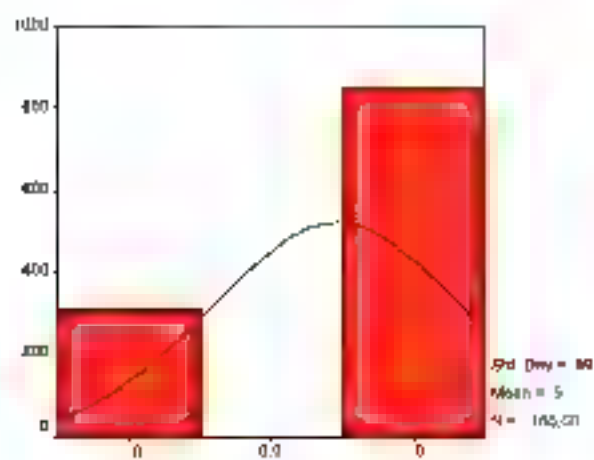
استبيان مؤشور أنساب السهم Index of Learning Styles Questionnaire من [عداد فدمر



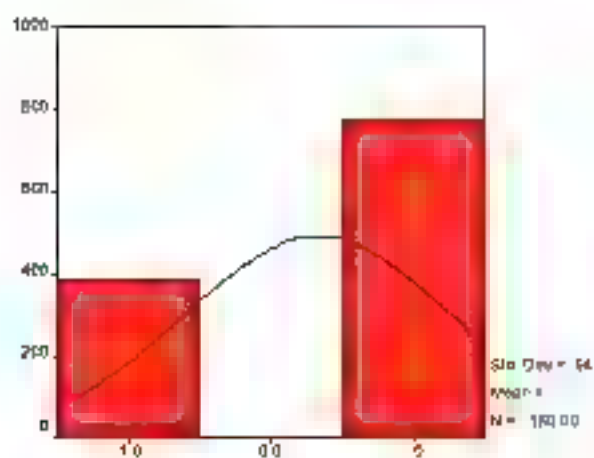
- ويصف الطلاب وفقاً لهذا النموذج على النحو التالي
- ١) إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين ( ٣ & ٣+) فهذا يعني أنه لا يحصل أي أسنوب على البعدي
- إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين ( ٥ & ٧ ) أو بين ( ٥+ & ٧+) فهذا يعني أنه يحصل أي أسنوب على البعدين بدرجة متوسطة
- ٢) إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين ( ٩ & ١١ ) أو بين ( ٩+ & ١١+) فهذا يعني أنه يحصل أي أسنوب على البعدين بدرجة قوية
- رابعاً المعالجة الإحصائية
- استخدم الباحث لأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية في الحاسوب لاجنم عليه SPSS التحليل العاملي لاستكشافي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجربة العشوائية لمعادني سيرمان يروان وجثمان، واختبار هـ وتحويل لاغرانج
- خامساً إجراءات البحث
- ١) خصصت على النسخة لأجنبيه لاسيبيات أساليب التحكم
- ٢) تعريف النسخة الأجنبية وعرض الترجمة على أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية<sup>١</sup>
- ٣) عرض الصور الأولية للاستبيان على خمسة<sup>٢</sup> من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في
- التدريس وعدم التمسك وتم تعديل صياغة بعض اليبود وفقاً لآرائهم
- (٤) إعداد الصورة النهائية للاستبيان
- (٥) تطبيق الصورة النهائية للاستبيان على عينة استطلاعية من طلاب جامعة الملك سعود
- (٦) التحقق من خصائص السيكونومترية للاستبيان (الاستبان الداخلي الصافي الثابت)
- (٧) تطبيق الصورة النهائية للاستبيان على عينة نهائية من طلاب جامعة الملك سعود
- (٨) معالجة البيانات إحصائياً وفقاً لأساليب إحصائية محددة
- (٩) كتابة التقرير النهائي للبحث متضمن الصورة النهائية للاستبيان
- سادساً الدراسة الاستطلاعية
- بعد ترجمة الاستبيان من مخطوتين هما
- (١) التأكد من مناسبة اليبود لبيئة تطبيقها حيث تم عرض النسخة لأجنبيه باللغة الإنجليزية والنسخة المترجمة إلى العربية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بمس عدم التمسك في جامعة الملك سعود بالرياض، وذلك للتحكم على مدى صلاحية وعلامة السود تعبه السعودية، وقد أجاز المحكمون جميع اليبود مع بعض التعديلات التي في الصياغة



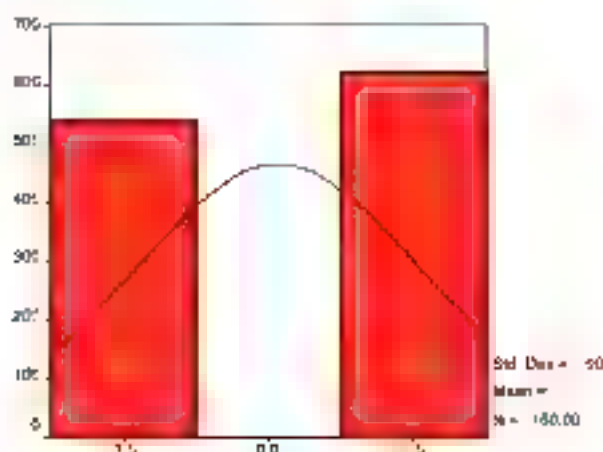




الشكل (٣)، الخطى - الخطى



الشكل ٤، البصرى الخطى



الشكل (٣)، التباين - الكمي

(٣) تقييم صلاحية البود بهدف معرفة مدى تأثير كل بند من بود الاستيلاء على قيمة معامل الثبات سواء ارتفعاً أو انخفضاً فقد تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرومات بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات

لاستيان بعد حذف بودة وهو في الوقت نفسه نوع من بودة الحك (البود)، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وبماين كل بند من بود الاستيلاء. والجداول رقم (٤) يوضح هذه القيم

الجدول (٤)، المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح وألفا بعد حذف درجة البند

البود	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	البود	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
١	٤٦	٩٣٥	٩٣٨	٩٧٦	٢٣	٣٩٢	٨٤٩	٨٧	٩٨٥
٢	٤٣٤	٨٧	٨٨٥	٩٤٨	٢٤	٣٧	٩٩٧	٩	٩٧٩
٣	٩٥٥	٩٣٨	٩٩٥	٩٨٧	٢٥	٥٣	٩٩	٧٣٣	٩٧٢
٤	٩٤	٩٦٥	٩٨	٩٧٦	٢٦	٦٣	٩٩٩	٩٨٤	٩٥٨
٥	٧٨	٩٧٩	٩٩٧	٩٧٨	٢٧	٢٣٥	٨٧	٨٨٥	٩٨٧
٦	٩٥٧	٧٩٣	٨٧٢	٩٤٩	٢٨	٨٩	٩٨	٨٨٩	٩٧٦
٧	٣٩٧	٨٤٤	٩٣٩	٩٨٦	٢٩	٣٧٩	٩٩٩	٩٩	٩٧٠

تابع الجدول (٤)

البود	المتوسط	المتان	معامل الارتباط المصحح	معامل الكا	البود	المتوسط	المتان	معامل الارتباط المصحح	معامل الكا
٨	٨٣	٩٦٩	٨٩٦	٩٧٦	٣	٢٩	٩٨٣	٦٨٧	٩٨٥
٩	٥	٩٧٥	٨٩٣	٩٧٨	٣	٢٥٩	٩٣٨	٩٤٨	٩٨٧
	٩٦٣	٦٨٨	٨٩	٩	٣٢	٩٣	٩٦٩	٨٨٧	٩٧٥
	٣٨٠	٨٨٧	٩٥٩	٩٨٥	٣٣	٢٨٧	٩٢	٩٦٢	٩٧٥
٢	٢٧	٩٥	٨٩	٩٧٠	٣٤	٣٢	٨٩٦	٧٨٥	٩٥٢
٣	٨٩	٩٦٧	٨٧	٩٧٨	٣٥	٣٨	٨٥٣	٩	٩٨٥
٤	٤٩	٧٦٢	٨٨٧	٩٤٦	٣٦	٨٣	٩٦	٩	٩٧٩
٥	٩٤	٨٠٨	٨٥٩	٩٨٧	٣٧	٣٣٧	٨٨٩	٩٦	٩٧٩
٦	٣٥	٩٧	٨٠٧	٩٧٧	٣٨	٢٥٨	٨٩٣	٨٧٦	٩٤٨
٧	٢	٩٨٨	٨٩٤	٩٧٧	٣٩	٣٣٦	٨٩٦	٩٦٩	٩٨٤
٨	٦٧	٩٧٥	٧٦	٩٥٤	٤٠	٢٥	٩٦	٨٩٤	٩٧٩
٩	٣٩	٨	٩٤٦	٩٨٥	٤١	٣٢	٨٨٥	٩٥٤	٩٧٩
١٠	٣٣٨	٩٤٩	٨٣٥	٩٧٨	٤٢	٣٦	٨٧	٨	٩٥
١١	٧٨	٩٧٦	٨٥٤	٩٧٨	٤٣	٣٦٦	٨٦٦	٩٦٥	٩٨٩
١٢	٦	٩٥	٧	٩٥٥	٤٤	٢٩	٩٩	٨٦٨	٩٧٩

يتصحح من جدول رقم (٤) ما يلي

أن المدى الذي نتجبت فيه قيم المتوسطات الحسية، والنتائج للبود صغير جداً، وهذا يؤكد أن جميع البود متجانسة في حد كبير في قياس ما وصفت من حدة

أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين البود والدرجة الكلية للأسنوب عند حذف درجة البود دالة إحصائية، ويؤكد هذا تمتع جميع البود بدرجة معقولة من الصدق باعتبار بقية البود محكاً لقياس صدق البود.

أن معاملات ثبات ألفا كرونيان لكل أسنوب

عنى حدة لم تتأثر بعد حذف أي بود من بود الأسنوب، وكذلك المدى الذي ينتجبت فيه معامل ألفا كرونيان صغير مما يشير إلى أن كل بود من بود لأسنوب يسهم بشكل مناسب في معامل ثبات الدرجة الكلية للأسنوب الذي ينتج من به. وأن استبعاد أي بود من هذه البود لا يؤثر سلباً على قيمة الثبات، السيد أبو هاشم (٢٠١٤: ٣١٤)

– ثبات كل أسنوب عني حدة باستخدام

طريقة لتجزئة نصفية من خلال معادلي ميرمان

بروان وجتمان

جدول (٥): قيم معاملات الثبات لكل أسلوب علمي

الأسلوب	الذك	معدل	مجموع
العلمي التجريبي	٩٧٩	٩٧٢	٩٦٤
طبيعي علمي	٩٥٦	٩٨٩	٩٧٩
الطبيعي الفلسفي	٩٨٨	٩٨٦	٩٧٩
التجريبي الكلي	٩٧٩	٩	٩٥٧

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات الثبات لجميع أساليب التعلم مرتفعة حيث تحسب قيم الثبات باستخدام معامل ألف بين (٩٥٦ & ٩٨٨) وكانت قيم معامل الثبات باستخدام طريقة النجربة التجريبية بمعادله مسييرهان بين (٩٦٤ & ٩٨٩) وبمعادله جتمان بين (٩٥٧ & ٩٧٩) - ٤ - لا تصاق الداخلي للبسود وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين البود والدرجة الكلية للأسلوب التي نسمي إنيها

الجدول (٦): معاملات ارتباط البود بالدرجة الكلية للأسلوب التي نسمي إنيها

العلمي التجريبي	معامل الارتباط	العلمي الفلسفي	معامل الارتباط	الطبيعي الفلسفي	معامل الارتباط	العلمي الكلي	معامل الارتباط
١	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
٢	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
٣	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
٤	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
٥	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
٦	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
٧	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
٨	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
١٠	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
١١	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
١٢	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
١٣	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
١٤	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
١٥	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
١٦	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
١٧	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
١٨	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
١٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩
٢٠	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩	٩٩٩

٩٩٩ دال عند ٩٩٩

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع قيم معاملات ارتباط البود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي نسمي إنيها دالة إحصائية عند مستوى (٩٩٩) ويحق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لبود ومددت اطمأن البحث إلى صدق وثبات الاستبيان وملاءمته للاستخدام مع العينة الهاتئة للإجابة على تساؤلات البحث

## نتائج الدراسة ومناقشتها

Principal of Components وتحك تحديد عدد العوامل

مسبباً Number of Factors والتدوير المتعامد للمحاور

بطريقة المربع ماكس Varimax وباستخدام محك كايير

Kaiser عند درجة شبع لبند (٠.٣) فأكثر أمعرب

النتائج عن شبع البود عنى أربعة عوامل تفسر مع

(٧٨٢.٣٧) وهي تعتبر نسبة مرتفعة لنتائج

(١) هل تتمايز أساليب التحتم في صوء نموذج

فلتر وسيلف نام لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية

عما امترحه معد النموذج؟

بلا جابة عنى هذا السؤال تم استخدام التحصيل

العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية

محمود (٧) تشعبات البود عنى العامل الأول زالبصري - اللفظي

٢	البود	الطور	البيانات
٣	عندما اكثر لي م فست بالأس يكون ذلك من خلال (١) الصور (٢) الكلمة	٨٦٤	١٧
٤	أنفني عصور عنى العصور: عديد من علال (١) صور: لا مخطط: لا رسوم بيانية او عرائط (٢) إشارات مكتوبة او معلومات مخطو	٩١	١٥٩
	في كتاب يحتوي الكثير من الصور ومخطوطات (١) متعاصر العصر: ومخطوطات: بعناية (٢) لتوكير عنى النص المكتوب	٩٣٤	١٧١
٥	نوع التعليم (١) الذي يصور العديد من المخطوطات عنى تصويره (٢) للذين يصورون وقتا غير في الترم	٨١٥	١٠
٦	كذلك أفسر (١) ما اوي (٢) ما يسم	٩٠٩	١٥٩
٧٤	ألفا ا: حصي عنى وصفت بكا: م م خلال (١) خريطة (٢) مميزات مكتوبة	٩٠٩	١٥٣
٧٥	عندما لي مخطوطا او م م يدي في المصورة أتيك (١) الصور (٢) م فلك المصورة مولة	٨٣٧	١
٧	عندما يرم شخص ما يرم ميزات عنى وثني النص (١) مميزات او رسوم بيانية (٢) م م يفسر النتائج	٨١٩	١٣

تابع جدول (٧)

م	البنود	القيمة	القيمة
٣٥	هذا المذبح حجاب في حقه أندكرهم (أ) بد يتسبهم (ب) بد قالد غير التسبهم	٩٦٩	٩٦٩
٣٦	ناتسبه او شرب لاف (أ) مشاهد الكهنة ب قرد كندر	٩٦٩	٩٦٩
٤٣	أميل إلى تصوير الأمكن (أ) إلى حد ما بسهولة ودقة (ب) بصعوبة ويبدو تفاصيل كثيرة	٩٦٩	٩٦٩
	عدد الكهنة	٩٦٩	٩٦٩
	بسه التبع	٩٦٩	٩٦٩

بالأمن يكون ذلك من خلال (أ) الصورة (ب) الكلمات ٩٥٥ + نلسد رقم (٣) ويصل عنو  
أميل إلى تصوير الأمكن (أ) إلى حد ما بسهولة ودقة  
ب) بصعوبة ويبدو تفاصيل كثيرة.

يتضح من الحدود رقم (٧) أن العامل الأول  
بمصر (٩٦٩) من التباين الكلي ويجعل كامن  
(٩,٨٩) وتشعب عليه جميع بنود لأسلوب البصري  
المنطقي والمختصرت قيم التشعبات بين (١,٨٢٤) ليد  
رقم (٣) ويصل عنو لعدم أفكر في ما تحت

جدول (٨) تشعبات البنود على العامل الثاني (المني - التمني).

م	البنود	القيمة	القيمة
	أفهم لأب. ألقب بعداد (أ) أقدم عيضا (ب) أذكر عهد	٨٩	٩٥
٥	هذا المنع عينا جديد ما عدي ذلك في (أ) التبع. حنة (ب) التبع. عهد	٨٩	٩٦
٩	في مجموعات العمل المراسية لاد صعب أهم فكر (أ) الأمثلة مساعد (ب) التبع. والإحصاء	٨٩	٩٦٩
٦	في قصصه التي أدوم عهد (أ) حلاء به أتمرد على الكثير من الطلاب (ب) نادر به أتمرد على الكثير من الطلاب	٨٩	٩٦

## تابع جدول ٢٨.

٤	البيود	الكسوع	القيمات
٧	هتلند ابد في حل الواجبات العربية فإن أكثر ما نسبني (أ) بعد الفصل في غير لياشتر (ب) محاولة لهم مشكلة أولا	٨ ٢	٩٢٧
٢	ألف ١٠ ادرس من خلال (أ) مجموعه قيمة منفرد	٧٧	٩٧٧
٢٥	ألف ١٠ (أ) المداولة في الالتيا. قيمة التصكير في كيفية عملها	٥٧٥	٧٥٧
٢٩	أذكر بسهولة (أ) الالتيا. انني حملتها قيمة الأشياء انني فكرت فيها كثير	٨٧	٩٢٩
٣٣	هتلند ابد في مشروع جماعي فإني أريد أن أبدأ (أ) بالمصنف الذهني الجماعي (ب) يستلم كل فرد بالأكاره (ب) بالمصنف الذهني القوي مع طرح الأفكار مع ابداءه للمعززة فيها	٩٩٦	٩٦
٣٧	إن حفر الأجمع حثير (أ) منتجا (ب) كماله	٩٩٦	٩٧
	فكرة القيام بالواجبات المترتبة في مجموعته مع عطاء درجة واحدة للمجموعه كلها (أ) نسبني (ب) لا نسبني	٩٥٧	٩٧٤
	بغير الكمال		٩٩٦
	مع التيا		٢ ٥

لأشياء (ب) التصكير في كيفية عملها»، (٩٥٢) للبد  
رقم (٩٦) وينص على «فكرة القيام بالواجبات المترتبة  
في مجموعات، مع إعطاء درجة واحدة للمجموعه  
كلها (أ) نسبني (ب) لا نسبني»

يتضح من الحدود رقم (٨) أن العامل الثاني  
يمرر (٩٥٠ ٩٦) من التيا الكلي ويحسب كذا  
(٩٠٩٦) وتشيعت عليه جميع بيود الأسلوب العملي  
النأمني والمحصرت قيم التشبعات بين (٥٥٧٥) للبد  
رقم (٩٥) وينص على «أفضل أولاً (أ) المداولة في





يصحح من الجدول رقم (٩) أن العامل الثالث يسر (٧٨,٧٨٪) من التباين الكلي ويجزو كامن (٩.١٤) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب التبايني انكليزي والمحسرت قيم التشعبات بين (٠.٧٦٥) للبد رقم (٢٠) وينص على الأكثر أهمية عدي بالسبب لعدم حاصر أن (أ) يعرض مائة في خطوات متسلسلة

واصبحة، (ب) يعطيني صورة عامة ويربط بين المدة والموضوعات الأخرى، (٠,٨٩٤) للبد رقم (٣٦) ويص على وعندها أتعمم موضوعاً جديداً أقص (أ) التركيز على الموضوع، والنعيم أكثر حوصه قنر لإمكان، (ب) محاولة عمل ارتباطات بين الموضوع والموضوعات ذات الصلة

مجدول (٩). تلميحات البنود على العامل الرابع (الحيي - الخادسي).

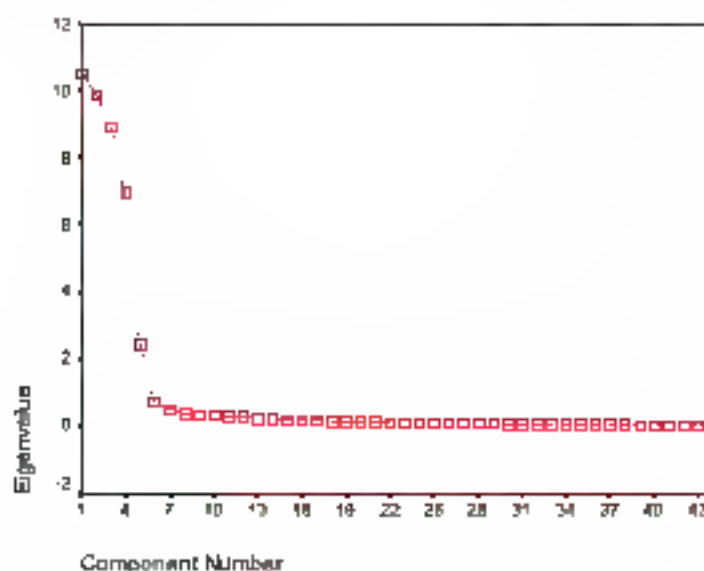
٢	البنود	الطوع	التلميحات
٢	تفضي ١. تكون (أ) والدي تدب إبداعاً	٨ ٨	٩٢٣
٦	بد كنت مفعلاً أفضل لتبرير لقر. من خلال (أ) التعديل مع خفائي. انراق. عيشة الواقع دب: التمدد مع الأفكار والنظريات	٨	٩ ٩
	جدد السهل (أ) عدم خفائي دب: نعيم الخديم	٨٩	٩٣٩
٤	خندق، القصور أقص (أ) الش الذي يمتني خفائل جنداء أو الذي يجرى كيف تعمل شيئاً ما دب: الش الذي يعطيني امثالاً جديداً للتفكير	٨٧٦	٩٢٩
٨	لصلي الأفكار (أ) إلى لامية دب: النظرية	٥٩٩	٩٢٥
٢٢	من الأكثر أهمية في د (أ) سم على فاصلة. محاذي دب: أكون جديداً في تفيد اصدي	٥٩	٧ ٩
٢٦	عند الم بلاستقاع اسول إلى الكتاب (أ) الذي يبرو بوسج = يمتو دب: دية الآب، بطرق بديعية وعبر	٥ ٤	٧ ٦
٣	عندما اتد منهج الفصل (أ) بتدس طريقه و حد للحد دب: محاولة معرفة مروي جميعه تلقاب العمل	٥	٧ ٣

تابع الجدول ١٠.

م	البيان	الفرع	البيانات
٣٧	عبر ذلك وبعد التخصيص (أ) الدعاوى ب) بالتجدي	٧٣٧	٨٩
٣٨	الفضل بقرينة التي تؤكد على (أ) حواء اقعه حقائق بيانات ب) حواء حواء فهمهم ونظريات	٨٦	٩٩
٤٧	عندما يمر حسابات طويلة (أ) أمين إلى تكرار كل خطراتي وراجع حقيقي بمثابة ب) جند التخلي في العدم مقبوع وجد نفسي مجر على ذلك	٢,٨٨٦	٨٨٩
	حد الكمي		٧٩٦
	سبب التبع		٧٩٩

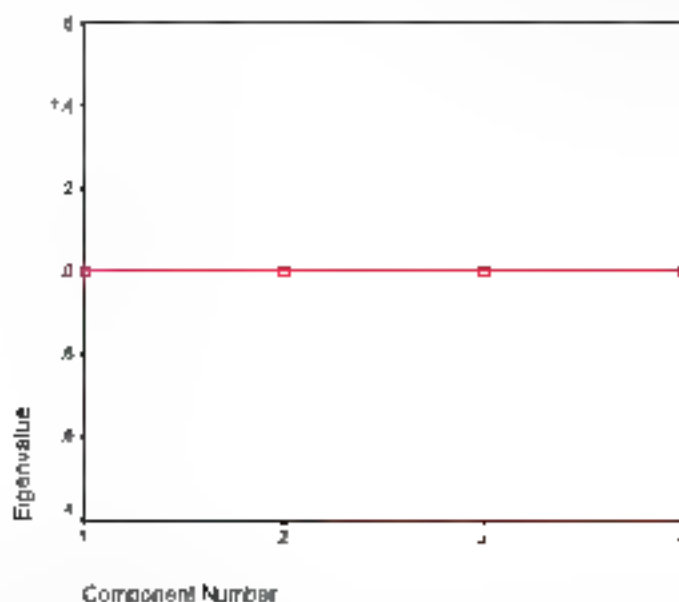
إتقان طريقة و حده يعمل (ب) محاولة معرفة طرق  
جديدة لعدم بالعمل ، ويربط بين مادة وموضوعات  
الأخرى « (١,٨٨٠) بعد رقم (١) ويصل على أجد  
من السهل (أ) بعدم الحقائق (ب) تعلم المفاهيم»

يصح من الجدول رقم (١٠) أن العامل الرابع  
يعبر (٩٩٪) من التباين الكلي ويجسد كيان  
(٧٩٢) وتشجع عليه جميع أساليب التحسين  
لخدمته. وانحصرت قيم الشبكات بين (٥١٠) لعدد  
رقم (٣٠) ويصل على «عدم أنما مهمة الفصل (أ)



الشكل ٢. اختيار العوامل من الدرجة الأولى

وجاءت النتائج لتؤكد الصدوق البائي للنموذج، حيث كانت العوامل الأربعة مستقلة عن بعضها وتفسر معاً (٨٩٠٠) مواقع (٧٥٪) لكن منها ويجدر كمنع مساوي الوحد الصحيح، وشبعاتها هي (٠,٧٧٤) للمعطي، (٠,٧٧٩) للتابعي - الكسبي، (٠,٦٦٣) للبعسري - اللعظي، (٠,٦٣٨) للمعطي - الخدسي ويوضح الشكل التالي اختبار اقر كم لهذه العوامل



الشكل ٧: اختبار الكم للعوامل من الدرجة الثانية

العممي، التأممي، وخسي، الخدسي، والنصوي، المعطي، والتابعي الكسبي؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستمرة على اعتبار أن كل أسلوب بحث مجموعتين من الطلاب يمكن المقارنة بينهم، وكانت النتائج كما يوضحها جدول التالي

يصصح من الشكل رقم (٦) وجود خمسة مكومات وتأتي بالبقي، المكومات على خط مستقيم، حيث كان تباين المكومات صغير ولا يتشبع عيبه سوى يدين ودرجة أقل من تشبعاتها على العوامل الأخرى، وبدلاً تم استبعادها

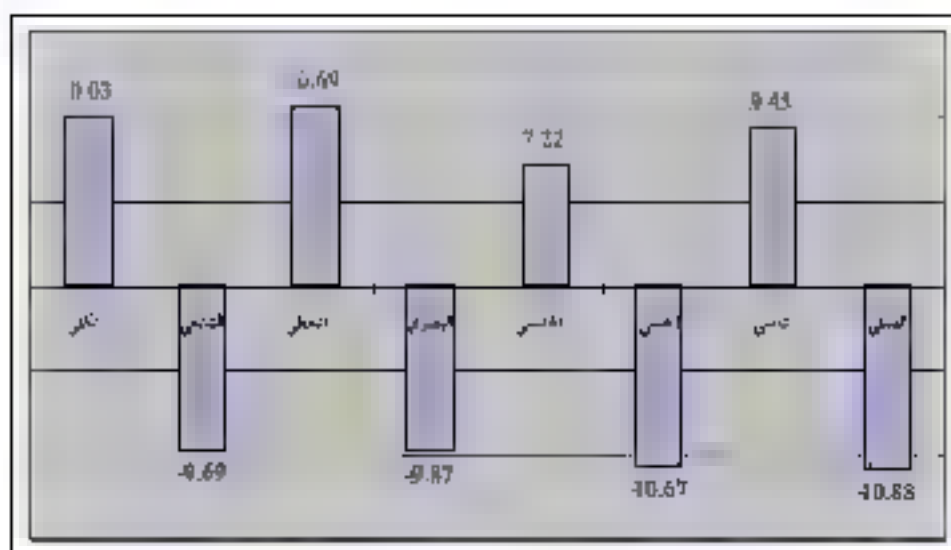
وبجاءه تحليل عامي من الدرجة الثانية على العوامل الأربعة لتعرف هل يوجد ترابط قيمة بينها أم أنها تتعاير ومستقلة كما افترض هملر وسيلفرمان.

يصصح من الشكل رقم (٧) استقلالية العوامل الأربعة، المكومات للامسيان حيث ظهرت جميعها على خط مستقيم، ويتفق هذا مع جميع الدراسات التي أجريت حول نموذج فلتو وسيلفرمان (٢) هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم

جدول (١٩). قيمة ت ومستوى دلالتها للفروق بين الطلاب في أساليب التعلم.

أساليب	المتوسط	للمجموعة	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالاتها
العملي - التأميني	٣	٨٨	٦.٨	٧٨.٨٩***
	٧.٧	٩٤.٥	٤.٤	
خبي - الخدمي	٣	٠.٧	٤	٣.٣٧***
	٨.٤٩	٧.٢٩	٣.١٢	
فهمي - الانظري	٣٨.٤	٩.٨٧	٣.٨	٧٢.٨٩***
	٧٧.٦	٩.٦٩	٧.١٨	
تأميني - التكاملي	٤.٤	٠.٩	٣.٤	٧٤.٢٤٨***
	٦.٧	٠.٣	١.٤	

\*\*\* ذات دلالة عند ٠.٠٠١



الشكل ٨: المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم

لأشياء والعمل بمفرده، يميل بتلخيص العملي أو الشرح في تجريب الأشياء والعمل مع الآخرين. والاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها في عمل شيء إيجابية مثل مناقشتها وشرحها للآخرين أو تطبيقها مجموعة (خبي - الخدمي) كانت الفروق

يتضح من الجدول رقم (١٩)، والشكل رقم (٨) وجود فروق ناله إحصائياً بين مجموعات أساليب التعلم، + كانت على النحو التالي - مجموعة (العملي - التأميني) كانت الفروق لصالح التأميني، وهو المنعم الذي يحصل التحفيز في

لصالح الخدمي، وهو تصوري أكثر ومحدد وميدح يتجه نحو الطرقات والمعاني، بينما المعلم الحسي تطبيقي يتجه نحو الحقائق والإجراءات.

مجموعة (البصري - اللفظي) كانت الفروق لصالح اللفظي حيث يفصل المعلم اللفظي المواد مطوقة والمكتوبة وهو الأسلوب الأكثر استخداماً داخل الجامعة حتى الآن، مقارنة بالمعلم البصري الذي يفصل التمثيل البصري لمصادره ومروحة مثل الصور والرسومات والخرائط التوضيحية

مجموعة (التبصري - الكلي) كانت الفروق لصالح الأسلوب الكلي، حيث يهتم المعلم الذي

يسم هذا الأسلوب بالاشياء الكنية ويبحث في العلاقات بين الأجزاء، يسم يفصل المعلم التبصري الخطية والتنظيم في التكميل والنعم في خطوات تصاعديه صغيرة

(٣) هل يختلف الأداء على أساليب التعلم في ضوء نموذج فدر وسيلفرمان باختلاف الكنية (إنشائية - عينية) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار وت، مجموعات مستقلة، وكانت النتائج كما يوصفها الجدول التالي

الجدول ١٤: قيمة ب- مستوى دلالة الفروق بين طلاب الكليات (الإنشائية - العينية) في أساليب التعلم.

الأساليب	الكلية	العدد	الفرق الحاسبي	الاختلاف المعياري	قيمة ت ودلالتها
العملي - التأملي	إنشائية	٤٤٣	٣ ٩	٢	٣٧ ٠٠٩
	عينية	٧ ٧	٦	٩.٥٢	
عيني - حسي	إنشائية	٣	٤ ٦٨	٩.٣٢	٦٣ ٠٠٩
	عينية	٧ ٧	٢٧	٨ ٢	
البصري - اللفظي	إنشائية	١ ٣	٩	٩ ٢٦	٦٩
	عينية	٧ ٧	٣ ٦٩		
التأملي - الكلي	إنشائية	١٤٣	٨٣٨	٩ ٣٤	٣٣٩
	عينية	٧ ٧	٧ ٦٦	٢٩	

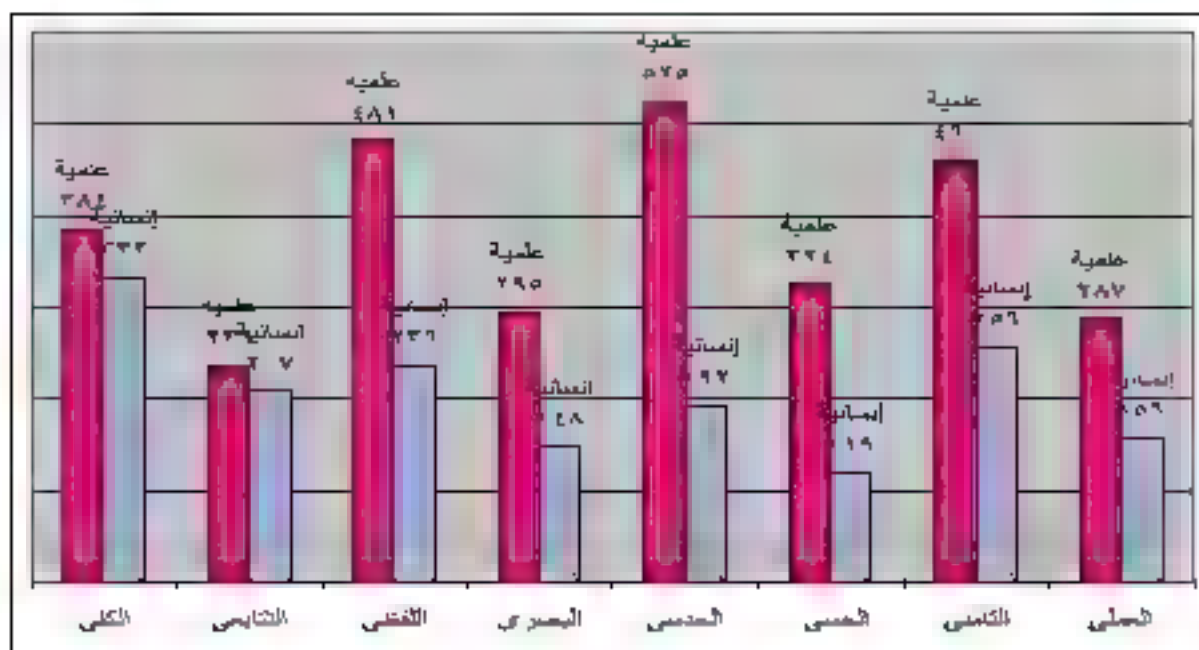
\*\* دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائية في كل من العملي - التأملي، والحسي - الحسي لصالح الكليات الإنشائية

يبدو لم توجد فروق بينهم في كل من

البصري - اللفظي، والتبصري - الكلي

وعند مقارنة كل أسلوب على حده في كل تخصص، فكانت النتائج كما يوصفها الشكل رقم (٩)



الشكل ٩: أساليب التعلم في ضوء التخصصات

التحليل التبايني أو الممدوح بطريقة Stepwise حيث كانت قيمة معامل الارتباط المحدود بين المتغيرات (٠.٣٦٥)، ومربع معامل الارتباط (٠.١٣) وقيمة  $F = ٤٤.٢٨$  وهي حالة حد مستوى (٠.٠٠١) مما يؤكد قدرة أساليب التعلم على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأنها تسهم بمقدار (١٣٪) من التباين في المستويات التحصيلية، وبالتالي يرجع لعوامل أخرى، وجودة النتائج على النحو التالي

يصحح من الشكل رقم (٩) أن التخصصات العلمية أكثر استخداماً بكل الأساليب مقارنة بالتخصصات الإنسانية

(٤) هل يمكن التنبؤ من الأداء على السنين ما يلي التعلم في ضوء نموذج فلدور وسيدمرمان بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة بابل السعدية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة

جدول (١٣): التنبؤ بالتحصيل الدراسي من أساليب التعلم.

متغير	معامل الانحدار	معامل الانحدار	معامل الانحدار	معامل الانحدار
المتغير	٦٦٧	٦٦٧	٦٦٧	٦٦٧
المتغير	٦٦٧	٦٦٧	٦٦٧	٦٦٧
المتغير	٦٦٧	٦٦٧	٦٦٧	٦٦٧

تابع الجدول (١٣).

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار "دوم"	خطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة ت ودلالة
خسبي - الخمسي	١٠٢	٩	٢١٥	٠.٠٠٧
قبصري - البصري	٩	٢	٧٩	٠.٠٠٦
قبصري - الكلي	١٢٤	٤	٢٢	٠.٠٠٨

\* الإشارة السالبة تشير إلى أن الاهد الذي أهد المترجم - ١) هو الأكثر استخداماً من الطلاب

\*\*\* قال عند ٠.٠٠٩ -

يتضح من الجدول رقم (١٣) وجود تأثير بالاحصائيا لأساليب التعلم في صوء نموذج فلندر وسيلفرمان على التحصيل الدراسي ، وأنه يمكن التبر

التحصيل الدراسي = ١٠٨٣ × العملي - ١٢ × خسبي - ١٠٩٦ × البصري - ١٢٤ × التناهي

ومن المؤشرات السابقة سواء خريطة التحصيل العامي ، أو الفرو في التحصيلات المختلفة ، وبين المجموعات الفرعية لأساليب التعلم ، أو التنبؤ من أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة اهتمام الباحث إلى الصدق البائي لنموذج فلندر وسيلفرمان في البيئة السعودية

ومما سبق يوصي الباحث بضرورة لأحد يعي الاعتبار أساليب التعلم بطلاب والطالبات عند التدريس ، ورجو = الاختبار ، ووضع برامج تدريبية لتسمية هذه الأساليب ويقترح جسر = البحوث والدراسات التالية في البيئة العربية

= أساليب التعلم في صوء نموذج فلندر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة ودراسة عن ثقافتها مكونات البيئة الجامعية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى الطلاب

من أسلوب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ومعادنه النسب هي

المراجع  
أولاً المراجع العربية

أبو هاشم، السيد وأساليب التعلم في صوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة ، دراسته عامية مجلة كلية التربية جامعة لأهر ، العدد (٩٣) ، ٢٠١٠م ، ص ٢٣٦ - ٢٩٢

\_\_\_\_\_ السبيل الإحصائي في محيل البيانات باستخدام SPSS، الرياض مكتبة الرشيد ، ٢٠١٤م

انتل، سعيد، نبطش، محمد ولید، وأبو رينة، فرید کامل صاهج البحث العلمي ، تصميم البحث



- Test Individual Differences Research , 2(3), (2004), PP 69-174.
- Graf, S., Viola, S., Leo, T and Kinshuk, R.** In Depth Analysis of the Felder Silverman Learning Style dimensions *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), (2007), PP 79-93
- Litzinger, T., Lee, S., Wise, J and Felder, R.** A Psychometric Study of the Index of Learning Styles *Journal of Engineering Education* 96(4), (2007) PP 309-319
- Litzinger, T., Lee, S., Wise, J and Felder, R.** A Study of the Reliability and Validity of the Felder-Soloman Index of Learning Styles *proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition* 2005
- Platsidou, M & Metallidou, P** Validity and Reliability Issues of Two Learning Style Inventories in a Greek Sample: Kolb's Learning Style Inventory and Felder & Soloman's Index of Learning Styles *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20 (3), (2009) 324-335
- Stavros, F & Ionniss, T** On the use of adaptive instructional images based on the sequential-global dimension of the felder-Silverman Learning Style theory *Interactive Learning Environments* 17 (2) (2009), 135-150.
- Van Zwabenberg, N & Wilkinson, L.** Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: How do they Compare and do they predict academic performance? *Educational Psychology* 20 (3), (2000), PP 365-380
- Zywano, M.** A Contribution to Validation of Score Meaning for Felder-Soloman's Index of Learning Styles *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 2003
- والنماذج الإحصائية. جمال دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١٧م
- تيفزة، أحمد محمد بوريسان «نظرية الفلدن» الحديثة ومنهجياتها التطويرية بواقع القياس، صورة علم النص والسمة الفردية والتجمعية جامعة الملك سعود، كلية التربية، ٢٠١٩م.
- لانياً، مراجع الأجنبية
- Alumran, J.** Learning Styles in Relation to Gender Field of Study and Academic Achievement for Bahrain University Students *Individual Differences Research* 6(4), (2008), PP 303-316.
- Cook, D & Smith, A.** Validity of index of Learning Styles Scores Multitrait Multimethod Comparison with three Cognitive Learning Style Instruments *Medical Education* 40, (2006), PP 900-907
- David Tawel, K & Chou Yi, S.** Reliability Validity and Investigation of the index of Learning Styles in A Chinese Language Version for Late Adolescents of Taiwanese Adolescence 44 (176) (2009), 827-850
- Felder, R & Silverman, L.** Learning and Teaching Styles in engineering education *Journal of Engineering Education* 78(7), (1988) PP 674-681
- Felder, R & Soloman, B.** *Index of Learning Styles Questionnaire*, North Carolina state University, 2001
- Felder, R & Spurlin, J.** Application Reliability and Validity of the Index of Learning styles *Journal of Engineering Education* 2, (1), (2005) PP 103-112
- Genovese, J.** The Index of Learning Styles: An investigation of its Reliability and Concurrent Validity With The Preference

## Construct Validity of Model Felder and Silverman learning Styles of Students University

El Sayed Mohamed Abu Hashem

Associate professor, Department of Psychology

Faculty of Education, King Saud University

Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box, 2458, P.O. Code, 11451

E-mail: Shaahmehmet@ksu.edu.sa

(Received: 10/14/2014; accepted for publication: 2/5/1433H)

**Key Words:** Construct Validity, model Felder and Silverman, learning styles, students, university

**Abstract:** This research aims at present to identify the truthfulness structural model Felder & Silverman (F&S) of the methods of learning, which includes four methods to learn is: Active, Reflective, and sensing, intuitive and visual, verbal, sequential, Global. In the 41-60 students from various faculties at the University of King Saud, and using Exploratory factor analysis and correlation coefficients, coefficient alpha-Cronbach, and the Split half method Spearman Brown, Guttmann, test <T>, and multiple regression analysis, the results showed:

1- verify the truth certain amount of a form of Felder and Silverman learning styles of students at the university in the Saudi environment, distortion of the terms of the questionnaire to explain the four factors together (83.32%) of the variance, and the enjoyment of these factors large degree of autonomy.

2- there are significant differences between the average scores of students according to learning styles in light of the model and Felder Silverman: Active, Reflective, and sensing, intuitive and visual, verbal, sequential, Global.

3- there are significant differences between means of scores of college students 'human, Scientific' in the methods of learning, in the light of the model and Felder Silverman: Active, Reflective, and sensing, intuitive faculties of humanity. While there are no differences between them in the learning styles: visual, verbal, and sequential, Global.

4- prediction of performance on the learning styles questionnaire in the light of the model Felder and Silverman learning performance of students at the university in the Saudi environment.

## نظم لتعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي لأطر العامة وإشكالات التطوير منظور نقدي

\* محمد يوسف المسيليم\* \*\* وفاء مهالم الحاسبي

\*ستاذ متدرا، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت

الكويت، دولة الكويت ص.ب. ٣٢٨، البرمز ١٤٥٣

E-mail: Almusailim58@yahoo.com

\*\* أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت

الكويت، دولة الكويت ص.ب. ٣٢٨، البرمز ١٤٥٣

E-mail: dr.wafaahaseem@yahoo.co.uk

(قدم بئر في ١٢/٢٩ ١٤٣٠ هـ و لبر نئئر في ١١/٢٩ ١٤٣٠ هـ)

الكلمات المفتاحية: نظم تعليم، إشكالات التطوير، إصلاح التعليم، مسائل التطوير  
مناقص البحث: تزايد اهتمام دول مجلس التعاون الخليجي في نظم التعليم إداريا كما أنها باهتمامها تطوير المنهج البشري  
وذلك من خلال زيادة الأبحاث واستكمال متطلبات الهيئ التعليمية فيها إلا أن هذه النظم تواجه إشكالات ومحددات  
موضوعية والتي حاول هذه الدراسة الوقوف عليها  
تتمثل هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي أي وصف الظاهرة ومحاولة فهمها معتمدين على ما يتم توافره من  
دراسات وتقارير ومعلومات وبيانات تتعلق بموضوع الدراسة ومن خلال ذلك سيتم الإجابة على أسئلة الدراسة المتمثلة في  
السؤال الأول: ما درجة التشابه الموضوعي بين نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟  
السؤال الثاني: ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟  
السؤال الثالث: ما الإشكالات الموضوعية التي تقع في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟  
ويتم ختمها بهذه الملاحظات توصلت اليها الدراسة إلى توصيات عامة تهدف إلى إصلاح نظم التعليم الحالية في دول  
مجلس التعاون الخليجي من هذه التوصيات

تطوير الرؤية الاستراتيجية لتعليم في دول المجلس

٢ - دعم الإجراء نحو اللامركزية في إدارة وتنظيم التعليم العام في دول المجلس

٣ - تحسين البنية التحتية وإدارية تشجع بتدرج كافيه من الاستقلال والحرية

٤ - الاهتمام الكمي والي، التعليم الوطني وذلك لضمان كفاءة أكبر لخريجات التعليم الحكومي

٥ - مراجعة سياسات الإنفاق الحالية على التعليم العام في دول المجلس

## تقديم

أصبح بعد ونعوم النظم التعليمية حاجة من الحاجات المتزايدة للمستوليين و مهمين بتطوير نظم التعليم. سوف أنه لا يمكن عميق أي خطوات تطويرية حقيقية دون التعرف على مكان القوة والضعف في النظام التعليمي القائم، ثم الانطلاق نحو التطوير بتعديل مسارات المناهج وتغيير المسارات الصحيحة. والتقديم بالعدد والتصميم قد يتطلب تشكيل اللجان المتخصصة أو تكليف البحوث الاستشارية أو المنظمات ذات الخبرات الميدانية والمعرفة. وعادة ما يكون التعويم الخاص هو الأجدى والأكثر على إعطاء نتائج تفوقية دقيقة وذات موضوعية عالية وقد تختلف النظم التعليمية في استشرافها لضرورة التقويم كأمر مثلاً يأتي التقويم نتيجة لرغبة نظام التعليم في تطبيق استراتيجيات جديدة، أو نتيجة بوصف الاختلالات كما يستدعي الحاجة لإحداث تغييرات منهجية على مستويات عدة فعلى سبيل المثال يشير التقرير الختامي لتعويم النظام التربوي في دولة الكويت و. ا. ا. العربية ١٩٨٧، ص (٣) والذي يعتبر من أوائل التقييمات في منطقة الخليج، يشير إلى دواعي التقويم كما يلي:

التوسع الكمي في النظام التربوي بالكويت الذي لم يصاحبه تطور كاف في الجوانب الكمية بالإضافة إلى أن هذا التوسع الكمي أدى إلى زيادة حجم الكلفة الخاصة بالخدمات التعليمية سواء في مجال الأجور أو الأجهزة والمباني والتجهيزات الأمر الذي يستدعي

ترشيح الإيفاق وتخص الكلفة مع الحفاظ على جودة العمدية التربوية وإدخال بعض استحداثات جديدة في بنية النظام التربوي وبنائه ومنهجته وتقنياته بهدف تحديث عناصره ورفع كفاءته ثم يسح السحوص من كفاءته وملائمته

من جانب آخر قد نتعدد الأسباب وراء نوعيات نظم التعليم وفق برؤية الرؤية التي يظنون منها الحاجة لتعويم، فعلاً في دراسة قام بها باوديل ريد (٢٠٠٥) حول تجربة التعليم في مملكة بوتان أكد على أن غالب ما يتم التفكير في التعليم الرسمي من منظور انتفاع ولاسيارات التي يصعبها على الأفراد ومهم يكن من أهم دول حكومات التي تستمر في التعليم نهتم أكثر من نهتم بقيمة التعليم بدونه ككل ثم يكون هذا حاد إلى نهتم مدى قوة نظام التعليم وتعرف على كيف يعمل عند نقطة معينة من الرسم

ونقل (باوديل ٢٠٠٥، ص ٦٧-٦٨) عن Greeney & Kallaghan قوتهم وفيل تقييم التعليم على المستوى القومي يوفر الخدمات حول محصلات الإيجار التي تقرر مقاييس موضوعية حالة وبرقية وأداء نظم التعليم والخدمات التي تحتاج على هذا النحو يمكن أن تستخدم لأغراض مختلفة مثل إيلاء السياسة ومعايير الرقابة والعمل بالمعايير الواقعية وتحديد معاملات الإيجار ووجبه جهود مدرسين والارتفاع بحسوى إيجارات الطلبة وتغيير المسألة

إنيهم كعوامل أساسية حكومية رسمية يعمل بها موظفون  
تبعون توفر لهم احتياجاتهم التعميمية من خلال  
مؤسسات حكومية أيضاً وعنده فإن السياسات  
السياسية في المجتمع تميل نحو قبول الهيكلية الحالية  
لأوضاع التعليم وتعد أمر طبعياً إن الإصلاح في  
هذا النظم أمر مرهوب به ما دام لا يحسن مصباح البحث  
الكار وبعيداً في تحليلها وأنه من المؤلم وبذلك بعد  
عشرين من محاولات الإصلاح في نظم التعليم في  
الولايات المتحدة الأمريكية يصبح ليس من المفرد  
بحداث تغيير مأمول حتى وإن كان ذلك استجابة  
بلاحيات أو انواقية أو استجابة لنتائج الدراسات  
البحرية، وثيقة والرؤية، وبصياغة أيضاً وإن نظم  
التعليم في الولايات المتحدة مثل خمسة مريض الذي  
يرفض العلاج الذي يمكن أن ينقذ من الموت المحقق إن  
الفساد على مستوى الولايات في القطاع على النظم  
والخاص مسئولون على هذه المؤسسة الضامنة  
Conspiracy of silence في الجاهل المثيرة على العنصر

يحدد (Hedley, 2001, p6) في دراسته العينة  
Creating the future schools «ملاحم لأزمة في  
التعليم الحالي يقول» إن المعلمين الأخيرين من القرن  
الماضي شهدوا تغييرات كبيرة، فهناك من يعتقد أن  
أهداف التعليم أخذت تشكل برامها بين خصومات  
مختلفة وإن مستعدين من التعليم يدموا ينظرون إليه  
أنه يشكل عبثاً عليهم، إضافة إلى أن هناك شكوكاً في  
جدوى إدارة التعليم ثم في نوع الأفراد الذين تنتجهم

والخاصة وريادة الوعي العام وتشجيع المناقشات الحادة  
ودعم صبح القرار الجاد

وفي دراسة مشابهة قام بها (عكاري ٢٠٠٥،  
ص ٧٢) حول الإصلاح التعليمي في تونس، تبين  
تحمي بحس عدم في مستوى التعليم في تونس، هذا على  
الرغم من أن هذا التحسن لم يتضح في انخفاض  
معدلات الأمية بين الإناث التي طلب مرتفعه خاصة في  
مناطق الريفية. وبسبب الدراسة أن تونس حققت نتائج  
كمية بفضل الاهتمام المزدوج بالسياسة التعليمية  
التوسية التي تتحكم في عدد الطلاب وتوفر دعم مالي  
لتعليم وقد أدى التحكم في عدد الطلاب إلى سيطرة  
تونس على الإنفاق التعليمي، وقد أدت إلى أهمية  
التعليم العام وصحت إسهام القطاع العام والخاص، وإد  
إن القطاع الخاص لا يقبل سوى عدد محدود جداً من  
الطلاب وعدم توفر تمويل عام لتعليم الخاص

وقد يحو النقد الموجه لنظم التعليم من مبالغ  
فيه إلى الدرجة التي لا يصبح هناك أي جوانب إيجابية  
يمكن رصدها أو أخذها في الاعتبار كـ يخرج التعويم أو  
انقذ عن مفاصله التي يجب أن توجه إلى الإصلاح  
والتحسين. وقد يجد في الاستشهاد التالي مثالا على  
ذلك.

حيث يشير كل من (Hiz & Harvey, 2004, p4)  
أن قادة المدارس يحنون احتراماً عندما يتم طرح قضية  
إصلاح المدارس، إلا أن التغيير في اتجاه الإصلاح لم  
يؤخذ مأخذ الجد فالتحارس من منظور من قبل ينظر

نظم التعليم، من جانب اخر يتساءل Hedley عن الأهمية الاقتصادية للتعليم الخالي وأثر التعليم على زيادة طموحات الأفراد وبيع القيم التي يحملها التعليم على تأكيدها من خلال الفصل الدراسي ثم أخيراً يتساءل عن كون نتائج التعليم ذات أهمية ملموسة أم لا؟ وأن للتعليم أثرٌ واضحٌ على أسوي العمل، وأن نظم التعليم ذات قدرة على إحداث الترفيع في الاجتماعية، المطلوبة.

أما (Troen & Boies, 2003, p.9) في دراستهم موسومة Who's teaching your children فقد أشارا في تحليلهما إلى التفسير الهام الذي عرف باسم Nation in risk والذي صدر في عام ١٩٨٣، والذي يعد عن مستوى العائلم كأحد التقارير الأكثر نقداً بنظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يشير التقرير إلى أن عدم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قد تأكل وأنه يكشف عن عدم العدالة في توزيع الخدمات التعليمية على مستحقيها في كافة مستويات وأن هذا أكثر من ١٣٪ من هم في سن السبعة عشر يعبرون اميين وظيميا على مستوى خبرات الإبحار العملية ثم يحقق الطلبة الأمريكيان أية مستويات متعددة وذلك بفقرهم مع التحول الصناعي كحدث كشف التقرير عن بعض الإخفاقات المشبه من مثل: تدني كفاءة المساهج الدراسية، تدني في توزيع النجوم والعام الدراسي، وتدني في الاستعداد لأشكال لتوقف على كافة الأصعدة، وكذلك تدني واضح في

مستوى الإبحار الطلابي وتدني في مستوى تدريس المعلمين وتوفير بيئة عمل صالحة وماسبة لهم، وملاحظ هب أن التقارير النقدية أو التوقعية بنظم التعليم لا تحمل فقط «نكشا» أو «تعريفة» للعيوب أو ملاحظات بل تصدر ما تحمل طرح بدائل للإصلاح وقد نجد مثالا على ذلك في تقرير برسامح الرئيس الأمريكي جورج بوش للإصلاح التعليم العام في أمريكا الذي صدر في نهاية الثمانينات من القرن الماضي تحت عنوان No Child Left Behind (Cultural Section, Embassy of the State of Kuwait, 199٠) يعرض التقرير في البداية لبعض الملاحظات الصارخة عن نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ومنها: «في الوقت الذي تدخل فيه أمريكا القرن الحادي والعشرين وهي تمتلك الطموحات والآمال، نجد العديد من أطفال بحوريين ينحدرون عن ركب التقدم العالمي حوالي ٧٠٪ من تلاميذ النصف الرابع في قلب المدن الأمريكية لا يحسبون القراءة في استجابات القراءات القومية وعلى مستوى أساسي كذلك نجد طلاب في المدارس الثانوية يأتون بعد كل من قبلهم وجوب أفريقيا في امتحانات الرياضيات الدولية. وأيضاً فإن ثلث طلاب الجامعات تقريب في السنة الجامعية الأولى يصطرون لأحد دروس تقوية قبل أن يتمكنوا من الانخراط في المقررات الجامعية المعتادة» ويضيف التقرير هذه النتائج، يحثه للأمال أحدثت ردة فعل واستمر رأي البعض بوجوب عدم تدخل الحكومة الفدرالية

المعروض منها المراجعة والمخصص من الإخفاقات والشوائب.

٢، أن هناك أهمية قصوى لتحقيقه عند نقد وتصميم نظم التعليم وذلك لضمان أن تباين النتائج والمخرجات في الاتجاه المرجو وبكفي تساعد على تلمس مكان الخلل بموضوعية كافية ومن هنا نحرص بحرص الدواب على أن موكل مسألة التصميم التربوي إلى هيئة مسئلة مثل المركز الوطني للإحصاءات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهيئة التصميم التربوي الشامل في بوليفيا.

٣، قد نجح بعض التصميمات أو لا تنجح إلى الابد في تصوير الاختلالات لاسيما تلك التي تقوم بها بعض الدراسات البحثية كما لاحظت ذلك عند (Hi. & Harvey, 2004) علماء وحكماء نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها صمد كاستجابة لاحتياجات المستفيدين الكبار أو أنها كالجسد المريض الذي لا يستجيب للعلاج وعلى الرغم من ذلك لا أن مثل هذه الدراسات قد تكون ذات فائدة من حيث إنها تعلق حرس أو تبين ما يمكن أن يحدث من مساوئ أكبر قبل وقوعها

٤، نحرص بعين من نظم التعليم على إجراءات تفويجات دورية لبرامجهم وأنشطتها ومخرجاتها وذلك لمساعدة هذه النظم أن التصميم والنقد البناء يرشد القرار التعليمي ويساهم في اختيار البائل الناجحة ويختصر الزمن ويوفر الكثير من الإخفاقات ويحقق درجة من

في التعليم. واقترح غروب إصافه برنامج جديد للنظام القديم، وبالتأكيد لا بد أن هناك طريقاً آخر. طريقاً يتيح لدور فيدرالي أكثر فاعلية

وقد انبثق عن هذا التقرير عدة توصيات وصحت في معظم ذي صفة هو كذا يلي  
- تحسين الأداء الأكاديمي لمطالبة الذين لا تتوفر لهم كافة الإمكانيات الاجتماعية  
رفع مستوى كفاءة المعلمين

- الارتقاء إلى مستوى الإنجاز في اللغة الإنجليزية بالمطالبة المدير يعاون من ضعف فيها  
تشجيع البرامج خلاقة وإعطاء فرص لاختيار للأداء الأمور

- السعي إلى إيجاد مدارس في القرى الحادي والعشرين تتوفر فيها السلامة  
- دعم الإدارات المحلية مالب حو جهة متطلبات الحكومة الفيدرالية

التشجيع على الحرية ودمج قو عند وإجراءات محاسبة العمالي (Cultural Section, Embassy of the State of Kuwait, 1991, pl-4)

في نقد يمكن أن سجل بعض الملاحظات على أهمية نقد وتصميم نظم التعليم وذلك كما يلي

( أنه لا يوجد نظم تعليمي مثالي يمكن تقديمه وأن نظم التعليم هي انعكاس للحالة المجتمعية وبعبارة من المرحلة النورية، ولذلك كل نظم التعليم يجب أن تكون عرصة نموهم والتفاد البناء بحالة مستمرة يكون

الربح عدد المتعاملين مع مؤسسات التعليم والمستفيدين من بوائجها

### مدخل الدراسة ومشكلتها

أصبح التعليم من منظور عالمي مسئولية كبرى تساهم فيها بصورة ككل من حكومات والقطاعات الاقتصادية على ترعهها، والسبب في ذلك يعود إلى إدراك المجتمعات المعاصرة بضرورة بناء وتكوين القوى البشرية صناديق ثروتها مسئولية البقاء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في مجتمعاتها. لقد أدركت دول الخليج العربي مبكراً بل أصبح من جن أوجباتها الأساسية الاهتمام بنظم التعليم وذلك مباشرة حسب استكمال استعالات وتسم مسئوليتها الوطنية وسيادتها على أراضيها ومعداتها ومواردها. لقد يميز الاهتمام بالتعليم من خلال التزايد المتطور في إنفاق حكومات الخليجية على الانجابات التعليمية من مثل بناء المدارس وتعيين المعلمين والصرف على الكثير من الاستثمارات التعليمية كإعداد المعلمين وتعيينهم وتوفير المساهج والكتب الدراسية وغير ذلك من مستلزمات وخدمات أخرى.

إلا أن دول الخليج العربي أدركت مبكراً أن نظمها التعليمية وعلى الرغم مما حظيت به من اهتمام على جميع الأصعدة بواجه معضلات حقيقية تحد من قدرتها على القيام بالأدوار المتوقعة منها في ظل ما يواجهه العالم من تغيرات سريعة وتحديات كبيرة بسبب

دول المجموعة الخليجية بما في ذلك

وفي هذا التصدد تشير وثيقة لجنة خبره إعداد خطته مستقبلية للتعليم في دول الخليج العربي والتي صدرت في الرياض (مكتسب الترييه العربي سدور خنيج، ١٩٩٤، ص ٧٤) إلى

في البيئة الأساسية للتعليم في دول الخليج أحدث مكانها التعليمي مع أفضلية سابقة على مستوى العالم الثالث سوء ذلك من حيث النظم الإدارية المشهجة المعلم وغير ذلك مما يدخل في العمدية التعليمية، إلا أن من ملاحظ أن نظم التعليمية لم تحظ بصيب كبير من الشائعة والتطور وكتب ببعض التعديلات والتحديثات على عملية المشهجة وإعداد المعلم، كما أن نظم الامتحانات والتقييم وموظف المعلمين والتقسيمات الأكاديمية عملي / أدبي لم يجر عنها تغيير كبير بحيث تلبي طموحات المستقبل مع العلم أن نظم التعليم في دول الخليج موارده يخصص نظم العالم الثالث نمنع يسمعه جيدة ولكن عصر التكنولوجي المتطور والسريع ووقوع بعض دول الخليج ضمن الدول التي تمنح بخصوصية جغرافية اقتصادية سياسية وجمعانية يحتم عليها إعادة النظر في نظمها التربوية إذ هي أردت الانحياز بركب التطور العلمي والاعتماد على الذات

وتعود وثيقة آخرى مكتسب الترييه العربي لتأكيد بعض محلى ودست في العام ٢٠٠٠ حيث تحدد جوانب الفصو في نظم التعليم في دول



## المجموعة الخليجية على المحور الثاني

عنى الرعم من جهود المتواصله التي تبذل الدول الأعضاء لبشر التعليم وتحسين مخرجاته، إلا أن النتائج منه لارال دون المستوى المنشود ، كما يستند على ذلك من خلال مستويات مخرجات التعليم وأداء المؤسسات التعليمية . إذ تشير الدراسات (إلى واقع التعليم في الدول الأعضاء يعجب عليه الجانب النظري و الاستمرار في تصميم المناهج وإعداد الكتب والمواد التعليمية بالأساليب التقليدية التي نكرس حفظ المعلومات واسترجاعها في عمليتي التعليم والتقييم كما يمثل الاهتمام بالهدارات التعليمية العيب ، وتحويله النظية حل المشكلات ومواجهه مواقف مستجدة ، وتشجيعهم على مبادرة وتحمل المسئولية وما يحتاج من ذلك من ضعف في كفاءة النظام التعليمي وارتفاع نسبة الهدر فيه ( مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠٠ ص ٤٢٤ )

وهذا، بشخص ثالث يواقع نظام التعليم في دول الخليج حيث يشير (الفرسي ٢٠٠٧، ص ٣٦) إلى مشكلة التعليم كما يلي

أن موقفه باختصار لا يحتاج إلى كثير عناء في استكثير والبحث بقدر ما يحتاج إلى مصدره في التشخيص والعمل، أيادائي المدعوم المنحل في ترجمه حاجت تطوير إلى أن بعيد طرح الوظيفة الأساسية في امدرسه وتركز العمل في إصلاحها بصنعها المؤسسة الأخيرة التي تكمن فيها العملية التعليمية ، ويصعب

وعلى الفرسي، إن مهمة التعليم فديا تحتمل استخدام يطر إلى المعلمين كما يطر إلى عمال خطوط الإنتاج في مصانع (مهارات محدودة منحصصة القيمة ويمور حوافر للتنمية وحرص من مآثره لتتطور بقودهم منيرون غير رسميين لا يذكور الصلاحية ويعتمدون الرؤية الصائبة في إداره مدارسهم)

ومن الملاحظ أن هناك العفوية من الدراسات والتدريز الحادة التي حاولت أن تقدم تشخيص لواقع نظم التعليم في دول الخليج من حيث قدرة هذه النظم على أن يكون أداة التمييز المسود بحرص وصنع هذه الدول على خريطة المنافسة في عالم يشهد تطورات سريعة وملاحمة، إذا ليس المحرص من التطوير (دحال التحسينات على المناهج وعدم انعدام وكنت إصلاح النسي التحسن فحسب ولكن المحرص الأسمى هو جدو نظم تعليمية ذات كفاءة نوعية عالية تعمل على تحسين القدرات البشرية لتواكب احتياجات التنمية وتعمل على إحداث التحور في اقتصاديات دول الخليج من لاعتماد على مصدر الدخل الوحيد تقريباً وهو النفط إلى تعدد البدائل أو المصادر بكس السوق الذي تحدون هذه الدراسة طرحه هو من الإشكالات الحقيقية والموصوغة التي نعقب حائلها دون قدره نظم التعليم في دول الخليج على التطور الفاعل ؟ هذا، إذا، سلب من أن توقعات من سواتج التعليم لا تقف عند حدودها التقليدية إن تجاوز ذلك إلى جعل المدارس شريكا حقيقاً في عملية إعداد القوى البشرية الوطنية مسدحة

بالمهارات الوظيفية التي تحتاجها أسواق العمل الخليجية  
عمى توقعها

ويجدر بهذه الدراسة أن تطرح سؤالاً مهماً  
مستعصم من الفجوة الكبيرة بين ما تنقصه دول مجلس  
التعاون الخليجي من أموال على تحسين خدماتها  
التعليمية وبين عوائد هذه الخدمات

#### أمنية الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن يجيب عن الأسئلة  
التالية

السؤال الأول ما الأطر العامة لنظم التعليم من  
حيث أوجه التشابه في دول مجلس التعاون الخليجي؟  
السؤال الثاني ما ضرورة تطوير نظم التعليم  
في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثالث ما الإشكالات الموضوعية التي  
تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون  
الخليجي؟

#### أهداف الدراسة

١- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على  
الأطر العامة لنظم التعليم من حيث أوجه التشابه في  
دول مجلس التعاون الخليجي

٢- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على  
ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون  
الخليجي

٣- تهدف هذه الدراسة إلى تحديد  
الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم  
التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي

#### أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة ذات أهمية حيث إنها تنطوي  
من بحث الأطر العامة التي تميز نظم التعليم في دول  
مجلس التعاون الخليجي تلك الأطر التي يعمدها تشابه  
بشكل النظر إليها كحرمة نظم تعليمية واحدة ثم تتناول  
الدراسة أيضاً ويصق تحديلي الإشكالات التي تواجه  
هذه النظم والتي تعد من عموها وتطورها، وعليه يمكن  
تحديد أهميتها على النحو التالي

١- أنها سوف مساهم في بحث لأسباب  
والسائج فيما يتعلق بإشكالات تطوير التعليم في دول  
المجلس بما يعد مساهمة في إثراء هذا الجانب الهام  
٢- أنها سوف تدقي العنود على ما يتحكم هذا  
النظم من مصادر تملئها الظروف الاجتماعية  
والاقتصادية لهذه الدول.

٣- أنها سوف تطرح مقترحات وتوصيات  
معالجة بعض الاختلالات في نظم التعليم في دول  
المجلس حيث يمكن أن يستفيد منها مسؤولون واصحاب  
القرار

٤- أنها سوف تسد فراغاً مهماً يتعلق بهذا  
النوع من البحوث حيث يمكن أن يستفيد بها الباحثون  
في المجال



## ٦ الإصلاح التعليمي، يهدف بالإصلاح

التعليمي في هذه الدراسة هو العمل على تبني سياسات واستراتيجيات وخطط عمل تقوم إلى إحداث تغييرات جديده في نظم التعليم بأنواعه ويتطلب ذلك إعادة النظر في الرؤى والأهداف والإمكانات البشرية والمادية

## مناقشة وتحقيق أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما الأنظر العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ونشر عن حد السؤال الرئيسي ما يلي

١- ما أثر التشابه بين نظم التعليم في دول مجلس على التعاون المشترك، بين تطوير التعليم؟

٢- هل كان التشابه بين نظم التعليم في دول

المجلس ميمراً لتطوير المشترك أم معسراً؟

تشابه أنظمة التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي في كونه، نتاج مسئولية الدولة التي آلتها على نفسها أن توفر مواطنيها أعلى الخدمات التعليمية ومنها التعليم. وتتحدد هذه مسئولية الدولة فهي التي توفر البنى التحتية للتعليم من مباني مدرسية وتجهيزات مادية موزعة كالصنوف والمختبرات والحكبات وأماكن التجمعات، إضافة إلى الملاعب والبرامج وغيرها وتحدد مسئولية الدولة عن التعليم إلى تعيين المعلمين ودفع مرتباتهم وتدريبهم أثناء الخدمة، والعمل على إعداد المناهج وتوفير الكتب المدرسية لكافة مراحل التعليم وحسب المجالات الدراسية وكذلك الإشراف الكامل

على تعيين القيادات التعليمية مثل أخصائين في التوجيهات و المناظرة التعليمية وكذلك مديرى المدارس والمدرسين المعلمين وموجهين وسواهم، وخديراً بالذكر أن دول مجلس التعاون الخليجي تقدم كافة خدماتها التعليمية لكافة مواطنيها بأخصان وفي كافة مراحل التعليم من الرياض حتى المرحلة الجامعية أو بعد ذلك كالمعروف على المرحلات العلمية العبد

من جانب ثان تشابه نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي في التشريعات والقوانين التي تنظم التعليم، فمن حيث بجانب التعليم هناك اتفاق على أن التعليم حق لكافة المواطنين، وإحقق هذا يعني أن الدولة مبرمة بتوفير كافة الخدمات التعليمية دول أن نظامها موطنها يدفع أية رسوم أو مصاريف. ويحدد هذا المعنى في قوانين التعليم أو في قرارات هذه الدول فعلى سبيل المثال مصر (دستور دولة الكويت، ١٩٦٢)، في المادة رقم (١٣) على أن «التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع تكمله الدولة وترعه» وينص (دستور دولة قطر

٢٠٠٠، في المادة رقم (٢٦) على أن «التعليم دعامه أساسية من دعائم تقدم المجتمع تكمله الدولة وتسعى بشراء ومعيمة» ونجد أن (دستور سلطنة عمان ١٩٩٦، ينص إلى نفس النوحه عندما ينص في مادته رقم ١٣ على «التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع وترعه الدولة وتسعى لشراء وتعيمة» وكذلك «توفر الدولة التعليم العام ويعمل على مكافحة الأمية وتشجيع على إنشاء مدارس وأندية الخاصة بإشراف من الدولة

## ووقف لأحكام القانون»

وعنى الرعم من أن التوجه نحو التجديدية المنظمة لتقديم الخدمات التعليمية في جميع دول الخليج يجد إيجاب من منظور ما إلا أن ذلك قد يكون مكث على مدى القريب وهدى المتوسط، لكنه في مديرون لن يبدو كمدت على مدى البعيد خاصة عند الوضع في الاعتبار بعض مميزات المسبجدة ومنها ترايد الطلب على التعليم نتيجة لترايد معدلات النمو السكاني حيث تشير الإحصاءات السكانية إلى أن عدد الطلبة الملتحقين بمراحل التعليم الثلاث في الدول الأعضاء سوف يستمر في الازدياد، حتى يتصاعف بحلول عام ٢٠١٥ (مكتب التربية العربي بدول الخليج، ٢٠١٠، ص ٤١) إضافة لارتفاع معدلات الإفق الحكومي في دول المجلس مع ما يمكن أن مشهده أسعار النفط من تقلبات في أسعارها

من جانب ثالث تشبه نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي من حيث هيكلتها لإدارية حيث مهيم على تقديم الخدمات التعليمية ورايات التربية والتعليم التي تتبع في الأعلى نظام مركزي في إدارتها فمشئو، التعليم فيجميع القرارات موزعة بالسياسيات والمخطط العامة وقرارات الميرانيات والتمويل والمناهج يتم اتخاذها مركزيا إضافة إلى أن الجهاز المركزي في الورايات هو الذي يختار ويعلن المقدرات العليا والوسطى، ويختار ويعلن مديري المدارس والموجهين والمشرفين الفيين ويحدد لهم طرق

عملهم الفيادي أو الإشرافي كذلك تهيم ورايات التربية والتعليم على أعداد المناهج وتأليف الكتب المدرسية وهي التي تراقب مستويات الدراسية وما يعدم للتلاميذ من أنشطة تعليمية وفعاليات أخرى

وتشبه نظم التعليم في دول المجلس من حيث أساليب التقويم ونظم امتحانات الشهادات العامة ويتم وضع الامتحانات وفق توجيهات مركزي وتتولى أجهزة التوجيه العامة للمواد الدراسية هذا الدور وتدخل لأجهزة المركزية في ورايات التربية والتعليم في التفاصيل اليومية للعمل مدرسي من حيث مجلد طوب العام المدرسي، وطوب اليوم المدرسي، وهذا يخص الأسبوعية، ورمس كل حصة، من خلال قرارات مركزية نمثل المدارس بالترام شديد في هذا الصدد تشير براسة (مسيلم ٢٠٠٢، ص ٩٤) حول أثر مركزي على أنماط لإدارة مدرسية كما يلي

«يحدد وراية التربية وترسوم لناظر مدرسة كل الأعمال وأهميات تعليمية منذ اليوم الأول للعام الدراسي وحتى تسيم درجات الصفات آخر العام وذلك عن طريق الكم الكبير من التعليمات التي تصل إلى المدارس إن التداخل الشمد يعمل الناظر أو الناظره حتى نملا من الناظر وهم العاليه يعمل على المركزي التعليمية في مبرم أمور مدرسته فهو يتعامل مع مدرسيه وطلابه بالطريقة التي تعامله بها الوراية فكل الخطوط بيده وكل الاختتام على مكتبه وكل الأول في عمر من تحت سيطرته»

وعسى المرغم من هذا التوجه الشديد نحو المركزية لادارية نظم التعليم إلا أنه قد حدثت محاولات لتوجه نحو اللامركزية من خلال إنشاء مناطق التعليمية أو المحلية والتي أربط بها في الأعين بصرية الشباب السميدي للمدارس التي تقع في محيط كل منطقة منها. وبلا حظ من أن المبدأ الذي تقوم عليه فكرة إنشاء المناطق التعليمية في دول الخليج هو مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ إلا أن هذا مبدأ لم يحظ بالاهتمام المطلوب ليحول من مجرد شعار إلى واقع يساهم في تطوير العمل تدريسي تطويراً حقيقياً.

جانب رابع من تشابه الخطوط العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي هو منظومة المناهج، حيث إن قرارات التربية والتعليم ممثلة بالإدارات المركزية تصممها تقوم بجميع الإجراءات المتعلقة ببناء المناهج وإعداد الكتب المدرسية من تحديد المجالات الدراسية ووضع الأهداف الخاصة للمواد الدراسية إلى وضع وثائق المنهج إلى تشكيل لجان التأليف والإشراف المباشر على أعمالها إلى طباعة الكتب، ثم القيام بتجريبها وتشكيل لجان تقويمها وتعميمها أو إعادة تأليفها. إن هذا التقارب الشديد في منهج المناهج بين دول الخليج بلا شك شجع المسؤولين عن المناهج في قرارات التربية والتعليم الخليجي على تسي خطه مشتركة لتطوير المناهج تحت إشراف مكتب التربية العربي لدول الخليج.

إضافة إلى ذلك، هناك مصيحات، منهاج من

حيث المجالات، معرفية بصرية، الأدبي والذي يخوي على التربية الإسلامية والمرآة الكريم والمنة العربية واللغة الإنجليزية والاجتماعيات، والمرع العلمي الذي يحوي على العلوم العامة والرياضيات والعلوم التجارية والعلوم. إضافة إلى بعض المجالات الأخرى مثل التربية الفنية والتربية الرياضية والتربية موسيقية والاقتصاد الدولي ومهارات الحياة وبعض المقررات العممية الأخرى وقد تكون خطط، منهاج في دول مجلس التعاون متشابهة إلى حد كبير حيث تلعب التقاءات الخليجية على مستوى القمة أو على مستوى المسؤولين التربويين من خلال الأمانة العامة لمجلس التعاون الخليجي أو مكتب التربية العربي لدول الخليج دوراً مهماً في تقريب سياسات التطوير والاستفادة من تجارب كل دولة من دول المجلس.

ومن الملاحظ على حركة تطوير المناهج في دول المجلس أنها وعترة رمية طويلة سبياً تأثرت بمجمود المناهج في الأنظمة العربية الأخرى لاسيما جمهورية مصر العربية وسوريا والعراق التي اعتمدت دول المجلس على استيراد منهاجها لمنة مية طويلة بل أنه حتى عندما بدأت دول المجلس في عطف السبعينيات من القرن الماضي بتج منهاجها الخاصة أو كلف هذه المنهج في العالي لخيراء منهاج العرب.

جانب أخير من تشابه الخطوط العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي هو تأثير هذه النظم بنظم التعليم العربية بوجه عام وكما لاحظنا في

### وسكانيا ودينا وثقافيا

لقد كان مجال التعميم من أكثر المجالات سمياً وراء التفارب الخبيجي من خلال آليات عمل واصحه وخدمة كإنشاء مكتب التربية العربي لدول الخليج في العام ١٩٧٥ ومركز البحوث التربوية لدول الخليج فيما بعد وجامعة الخليج العربي في البحرين وغيرها من امر كر لشخصه إن إنشاء هذه المؤسسات التعميمية والمركز لشخصه، لم يكن فقط لعرص التعاون بين هذه الدول ولكن لإدراك المسوئين تنشيه الكيوي بين نظم التعميم بحيث يسهل تميم مشاريع التطويرية وخاصة إداره جهات برعية جماعية وكعمل جماعي

لقد شجع هذا النشاه بين نظم التعميم، مسئولين على تبني مشاريع مشتركة كثيرة لعل أبرزها مباحث مشتركة في الرياضيات والعلوم والتي تم إيجارها ومعها على دول المجلس وقد ختلفت دول المجلس في لالتزام باستخدام المباحث المشتركة فمنها من تراجع عنها مباشرة ومنها من التزم بتطبيقها بسوات عديدة وفي هذا الصدد كل له اسبابه طلب الرعية في التعاون بين دول المجلس في مجالات تطوير التعميم قائمه فقد أشارت وثيقة التطوير الشامل لتعميم الصادره عن (مكتب التربية العربي لدول الخليج ٢٠٠٢،

ص ٣٥٣٤) ليلي

وقد أقرت الدورة ٢٠ للمجلس الأعلي الخطة بشركة لتطوير مباحث التعلم حيث بصمت ٢٠ برامجا شملت تطوير لأهداف العسة لتعليم بحيث

شارت عن مباحث فصل المظور التاريخي جد أن اسولاداد الأولى نظم التعميم الخبيجية من حيث الهيكله و لأهداف والبرامج لم تكن يوم تميمه النظام بالقدر الكاف كما يعتبر أحد إشكالات تطويرها من كانب مسوحيه من نظم التعليم العربية في كل من مصر وسوريا والحرافق وأصبحت هذه النظم قوية فقد أكتفاه دون وعي وفحصه على أنفسه دول بتدقيق أو تميمه بكل ما فيها من إيجابيات وسلبات وطلب هذه النظم التعميمية العربية، مسورة تؤثر في نظم لتعليمية فأفقدتها مكنها وخصوصيتها وأصبحت توجه صمودات حمة في التخصص مسه تانباع نظم التعليمية الخاصة ذات الصبغة الخبيجية المتوافقه مع طبعات وتحديات التي هي بالضرورة تختلف عما يو جهه عرب ما أثر لتشابه في نظم لتعليم بين دول مجلس

### التعاون الخبيجي على حركة تطوير التعليم؟

يعبر من الأهمية بمكان طرح مثل هذه السؤال ونحن نبحث في إشكالات تطوير التعليم في دول المجلس خاصة للتعرف على كوا التشابه في نظم التعميم جاء بصالح التطوير وهن استعادت منه دول الخليج أم أن هذا التشابه لم يكن ذا جدوى فيما يتعلق بحركة تطوير نظم التعليم؟

في تقديرنا أن دول مجلس التعاون الخبيجي أدركت مبكر في سبعينات القرن الماضي أن تعاونها في مجالات عديدة ومنها التعليم سوف يضمن تقاربها أكثر خاصة مع توفر الكثير من شروط هذا التقارب جغرافيا

تخصص إبراز الروابط المشتركة بين دول المجلس كغالب شملت خطة دراسة الورق المناسب حصيصه لاحتلاف مواد الدراسية من حيث الحجم والوقت، المحصن لكن منها وبكامل مواد الدراسة التقاربية وشملت الخطة مشتركة نصيد برامج لتحديد الكميات العلمية ونهضة للمعلمين في كل مرحلة دراسية

ألا أن تعيد هذه المشاريع لم يتحقق بالصورة المرجوة على الرغم من الواجب اخذة للمستوفى في ورارات التربية والتعليم الخبجية وقد يعود ذلك لأسباب عديدة وهذا العرص قسما بمرجعه العديد من الوثائق الصادرة من مكتب التربية العربي لسوء خليج ولم يجد أي وثيقة ترصد ما بعد من مشاريع تطويرية مشتركة من تأليف مباحث الرياضيات والعلوم التي أشرفا إليه. سبب في مبعبات القرن العشرين إن عدم تنفيذ مشاريع تطوير التعليم المشتركة قد يعود للأسباب التالية

١- أن كل دولة معزده بها مشاريع التطويرية الخاصة بها لم يجعل مفيدة بالمشاريع المشتركة بتعارض مع ذلك

٢- ما توجه مشاريع التطوير المشتركة من بقاء في إقراره على مستوى الدورات الأعضاء بجملة لبطء أليات العمل من حين يروع فكرة تشروع إلى حالته لتجارب المختصة لدراسة جدواه إلى عمادة بصعته الهائلة

٣- الصعوبات المالية على التعليم كما يجعل

بعض ورارات التربية تتنازل عن بعض المشاريع التطويرية إرضاء لهذه الصعوبات وخاصة تلك المتعلقة بالتعاون. مشترك (بولة الكويت مثال على ذلك

٤- عدم توفر التمويل اللازم أو المناسب مشاريع التطوير المشتركة وخاصة أن هذه المشاريع الأغلب لا يحسب حسابها عند وضع سياسيات العامة بولايات التربية والتعليم في كل دولة على حدة

إن وما ملاحظه من تحديا السابق أن التشابه في نظم التعليم بين دول مجلس التعاون الخليجي لم يساهم في تطوير التعليم من خلال المشاريع المشتركة على الرغم من توفر الرغبة لدى مسئولين عن التعليم وقد يكون عامل التشابه هذا مشجعا وليس محمرا بالدرجة الكافية لكي تستفيد منه هذه الدول بدعم العمل التعليمي المشترك، والذي كان يمكن أن يوقر أرضيه خصبة لتطوير

سؤال الثاني ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ينبغي كثير من مسئولين التربويين والتخصصيين الأكاديميين والاعتماد بشئون التعليم عامة على أن دول مجلس التعاون الخليجي كمظومة لديها فرصة ذهبية لتبوء نظمها التعليمية لتنافس دولاً أخرى كان لها السبق في هذا المجال التسموي الهام. إلا أن من يرى ذلك يساءل عن الأسباب الحقيقية والجوهرية التي تعصف عتبة أمام تحقيق ما نصبو إليه دول مجلس التعاون الخليجي ويبدو أن المحطيات التي بين أيدينا والتي



التردد أو التهاؤ أو التوسيع، ويعود السبب المنطقي لهذا التوجه إلى كون بناء القوة البشرية دعامة التنمية وأساسها لا يمكن بها أن تتحقق دور صمدان تكوينها تكويناً حقيقياً يسد على نظم تعليمية وتدريبية عالية الجودة شمل التعليم العام والتعليم العالي بأوسع أبعاده ونطاقاته

(إن العلاقة المتنامية بين التعليم والتنمية لا شك أنها مثير جدل واسع بدأ ولن ينهي فكلاهما قائم على الآخر ومعتمد عليه وكلاهما في حاجة إلى الآخر ومستند عليه فكيف نضمن اقتصاديه وسياسيه وإداريه وعلمية وتعليمية أن تقوم في مجتمعاتنا كسوء نظمه التعليمية الأولية قاصراً؟ وكيف لنظم تعليمية فاعلة أن تقوم في ظل تخلف تنموي قائم؟ وبدونك ليس لدور مجلس التعاون الخليجي من خيار (إلا أن يطلق العنان لخيار اسمه «مدعم برأس المال البشري الكسوف الذي يرتكز على القدرات البشرية للإنسان الخليجي

دعوت بعض برأي أحد الباحثين في الشؤون التربوية في منطقة الخليج ورؤيته في دور التعليم والتربية في بناء المستقبل وذلك عند البدايات الأولى للهووس والتعبير في المنطقه «الحديث عن العلاقة بين التربية واقتصادات التطوير المستقبليه في الخليج قصيره صمد ومصدر الصعوبة هو أن الذين يتصدرون سبر غور هذه العلاقة أو استكشافها يتوجب عليهم أن يتيسرو صوابط، الخاصر التربوي وحواكمه لأن المستقبل من يكون ولا بناء فوقه الخاصر اليوم. فهل نحن عند سيطرة

تحتل مطلق على نظم التعليميه أو صاعدا «تشارفية» أقلها أنها بعيدة عن الطموحات المتوقعه معاديل تكلفتها الباهظة أو أنها عارضة في تقديمها في الوقت الذي شهدت فيه كثير من نظم التعليم، تحولات كبيرة في اتجاه صمد مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وتشير في هذا الصدد وثيقه صادرة عن (مكتب التربية العربي لدون الخليج ٢٠٠٧، ص ٣٠) إلى ضرورة العمل المشترك لتطوير التعليم كما يلي

وعلى الرغم من كل مشروعات والبرامج يظل التعليم ميدان رحبا لتطوير والتحديث، والتطوير هو مجال تجديد والتفاه في المجتمعات التي تستهدف التطوير وتعمل في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية وأدناي وفرنسا ودون العالم لتتقدم عديداً أنموذج في ذلك، فإذا كان بعضهم قد وصف نفسه بأنه في خطر أو أمة معرضة للخطر وبعضهم بعيد الخطر في أنظمتهم ومناهج التعليميه كمد وجد عجزاً في ميراثه التجاري وآخرون يعتقدون بين حين وآخر عن التعليم بحث عن بعض أو وقوها على سياسته في التحديث والتطوير صمد بالنسبة نحن ومما يمسك أن نقول أو نعمل بعد أن صدر البون شاسع بين وبين ما نشهه مد عقود من تنمية ونمو وتحديث

إن مسألة تطوير نظم التعليم في دون مجلس التعاون الخليجي لم تعد مجرد خيار تنموي كتلك الخبرات التي يجب أن نطال الخدمات بعشبه لإسناد الخليل عامة بل هو خيار استراتيجي نهائي لا يحتمل

من أية درجة كانت على حاضري التعليم في الخليج العربي حتى نشأوا لأنفسا بنماتة بالحديث عن مستقبله؟ وإنسان الخليج هذا الذي نرى استقره مستقبله وما يستطيع التعميم أن يصعد له أو أن يصعد فيه هل سيعمل هو ذاته بعد عشر سنين من الآن؟ (دعم ١٩٧٥، ص ١٤٩)

باحث آخر كان شاهدا على ذلك المرحله أيضا وهو يعتقد رؤيته لضروره وأهمية التعميم في دول مجلس التعاون الخليجي و بعد استعراض انبساطه ومسويقه توجهت بول لخليج التعميم إلى قطاع التعميم، نطق عليه بسجده فكان أكبر قطاع مال التشجيع والاهتمام، وأخذ يتوسع بسبب مصاعفه في أكثر المجتمعات، وحتى تلك المجتمعات التي لم تتوفر لها فائض مالي كبير وجهت جهته جره لا بأس به من ميراتياتها للإعاق على التعميم هذا الاهتمام دافعه في تحقيقه سيس كدافع الاهتمام بقطاع آخرى كالتصنيع أو الدفاع - جاء طائر مع المقعد - إنما هو أعق من ذلك بكثير، فقد كان التعميم أو بعدمه أو لإنسان الذي يعرف الكتابة والقراءة، إنسانا عزيزا على مجتمع الخليج يظهر إنيته باحترام، ويكس برأيه التقدير (الرميحي ١٩٧٥ ص ٨٥)

إن مبادره تطوير التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي كان لها السبق كم لاحظنا من أر - ببعض الباحثين في الشأن الخليجي، وإن هذا السبق كان وبعد التضاهة الخاصة لدى جيل ما قبل النفط في نظره

الإيجاديه لمفرد المتعلم من جانب، وهو من جانب آخر أي تطوير التعليم يعبر ضرورة أوجبه، آخر الك المجتمعي خدمه التي كانت نه تبعاته ومن أولوياتها دعمه إعمار حين ما بعد اكتشاف النفط ليسولى عمليه باره التعميم واحتياجاته لشعده

لا أحد يستطيع أن يقبل من جهود حكومات دول المجلس في إحياء دعم التعليم بمواريات التعميم تصاعدا لأكثر من عشرة أضعاف في العقود الثلاثة الأولى من القرن العشرين، بل أنه في السنوات الأخيرة مجاور ما يقدر دول المجلس على التعميم في المتوسط ٦٪ من الدخل القومي السوري وهذا يزيد من انحدار العاني الذي حددته منظمة اليونسكو ب ٤٪ (الحمر ٢٠٠٢)

وشير البيانات الحديثه إلى أن حجم الإعاق على قطاع التعميم في دول خليج العربي قد وصل إلى ٢٦ مليار دولار أمريكي نتيجة لعائدات النفط العاليه ولاندرم دول المنطقة بتطوير نظمها التعميميه وشير أيضا إلى أن الإعاق على التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي سيتجاوز ٣٥ مليار دولار أمريكي عام ٢٠٠٨، وبصورت دوله الإمارات العربية المتحدة هذا المجال حيث رادت سه إتفاقها على قطاع التعميم إلى ما سيته ١٧٪ من محسن الإعاق الحكومي في العام ٢٠١٦ (مركز دراسات لاقتصاد الرقمي - مدار ٢٠٠٦)، كذلك ارتفع معدل الإعاق على التعميم في دولة الكويت من حوالي ٧٠٠ مليون دينار عام ٢٠١٧

مناهج وطنية وبدلت ثم الاستعاضة عن المناهج المنسوخة من الدول العربية إن هذا يعني أن حركة تطوير التعليم في بداياتها في دول المجلس أخذت بعداً كمياً وهو الأمر المتوسع بل عن المطلقى أن توجه الجهود في المرحلة الأولى هذا لاتجاه كم هو الحال في كثير من دول العالم وليس ثمة عتراض أن تكون مرحلة التطوير هذه مرحلة كمية إن جاز التعبير لكن المشكلة في تقدير أن يتوقف دهمب لتطوير عدد بجانب الكمي فتصبح ثقافة التطوير تعني ب مجرد إنشاء مدارس القرية والباية وتعيين المعلمين وصمان تسجيل التلاميذ واستيعابهم ثم يحسبهم في امحانات الشهادات ثم انصالحهم إلى التعليم العاني أو سوى العمل الذي في لأعب دوائر حكومات

إن هذا الاهتمام المبني في إشاعة وشح التعليم العام والعمل على تطويره على مستوى حكومي لاشك أنه يعكس مسألة ضرورة تطوير التعليم على مستوى دول المجلس وليس القصد التعليم من أجل التعليم ولكنه الوعي الآخذ في الشامي بأن الاستثمار الحقيقي هو الاستثمار في العصر البشري دعامة التطوير والتقدم. نكن تحقيق هذه الضرورة ليس بالأمر السهل خاصة إذ كان التطور هو العمل المشترك الذي يحاول دول المجلس أن تحفزه من خلال مشاريع التطوير التي يساندها مكتب التربية العربي بدعم من أعضائه، أو من خلال المشاريع العربية التي تقوم بها دول المجلس لكن قبل ذلك دعوما مركز تحديد على جوانب انقي

إلى حوالي ميار دينار في موارنة ٢٠٠٩/٢٠١٠م. أم في مكنة البحرين فقد شهدت ميرانية الدولة المخصصة للتعليم ارتفاع كبيراً خلال السنوات الخمس الماضية إذ ارتفع من ٩٣ مليون دينار في العام ٢٠٠١ إلى ١٥٧ مليون في العام ٢٠٠٦ ووقف بعض اليبات مشورة من ميرانية التعليم في المملكة العربية السعودية شهدت زياده كبيرة خلال السنوات الأخيرة حيث بلغ في العام ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ مبلغ ٢٠٩ آلاف مليون ريال، (وزارة التربية والتعليم قطر ٢٠٠٢) ووقف لبعض التقارير استمرت حكومات دول مجلس التعاون الخليج في لإعفاق على الخدمات التعليمية ودفع عجله النمو فيها من خلال مريد من لاستثمارات في البنى التحتية وتدريب الطافات البشرية

لقد كان متجه هذا الدعم من قبل الحكومات أن ارتفعت مصداقات العطب على التعليم من الحسب ومست قوانين لإلزامية التعليم (قانون رقم ١١ لعام ١٩٦٥ في بولة الكويت) و(قانون رقم ٢٥ في دولة قطر) وبدلت قمر عدد المسجدين في مراحل التعليم العام الثلاث في الدول الست من حوالي ٧٦٥ ألف طالب وطالبة عام ١٩٧٠ إلى أكثر من ٤.٥ مليون طالب وطالبة عام ١٩٩٤ مشروع استشراف مستقبل العصر انشروي في دول الخليج العربية مكتب التربية لسدول الخليج ١٩٩٤، ص ٢٢ وتحسست البنى التحتية لتعليمهم كإنشاء مباني المدرسية ومجهزها وأنشأ كليات ومعهد إعداد المعلمين، وبدء إنتاج

باعتقادها بشكل كمن تطوير التعليم في دول مجلس التعاون ضرورة، فما هي هذه جوانب تحديثاً؟

١- إن لاستخدام الأمثل بعائدات النفط التي توفرها دول الخليج تستدعي استخدام جزء منها في تنمية القوى البشرية الوطنية التي يجب أن يحل مكان القوى البشرية الوافدة وليس أمام تحقيق ذلك لا دعم المؤسسات التعليمية في مستوياتها العليا وانعقد (المدارس والجامعات) هذا الدعم الذي يجب أن ينعقد توفير لتعليم كخدمات اجتماعية (إلى جعله أداة لتحسين العشرات ونهضة البشرية وفق احتياجات السوق ومتطلبات التنمية

٢- إن ضرورة تطوير التعليم في دول المجلس هي أحد مسئوليات مواجهة التحديات المحلية والإقليمية والدولية، فمسألة الخبز لا يعيش في معزل عن هذه التحديات إن كانت سياسية أو دينية عرقية أو نقيه عممية، وليس من وسيلة لمواجهة هذه التحديات إلا من خلال دعم فاعل يساهم في الانماء بالفرد الخليجي ليجعله في مستوى هذه التحديات.

٣- تنمية الثروات النفطية وحسن إدارتها واستثمار عائداتها وخلق بدائل لها لا يتحقق إلا من خلال العقل الخليجي المبدع الخلاق وهذا العقل لا يمكن تكوينه إلا بالتعليم، فهو عالم الاقتصاد تيودر شولتز (Schultz, 1961)، كما أشار إليه (المسلم شولتز، ٢٠٠٢، ص ٢٨ - ٢٩)، يقول أمام الجمعية الاقتصادية الأمريكية الأمريكية قبل منتصف القرن المنصرم «إن

محصلة عممية التعليم أو مخرجاتها تعتبر مصدراً من مصادر الإنتاج بمعنى أن العنصر البشري المتعلم يعتبر رأس مال متكون يجب استثماره» ويقول «إن لإمداد على التعليم يعتبر استثماراً بمعنى مصه الذي يهتم فيه الاستثمار في الاقتصاد مع فائز العائد بالطبع»

٤- إن فائز دول المجلس على مواجهة معوقات التنمية الاجتماعية والسياسية والإدارية والتمويلية لا يمكن مواجهتها والتغلب عليها (إلا بتعليم الأفراد فقد دلت الدراسات على أن للتعليم فوائد جمّة، وفي هذا الصدد يشير العالم ياني (Papi, 1964)، كما جاء في (المسلم، ٢٠٠٢، ص ٥٩)، إلى «أن التعليم يؤدي إلى أن الأفراد الذين نصح عليهم مسؤولية اتخاذ القرارات بصيرته سواء كانت قراراً بنية أو اقتصادية أو سياسية يتناكون معرفه علميه عميقه وشاملة وسعه أفق وأخلاقاً مهية تحميهم من بحب الوقوع في أية أخطاء قد تشكل خطورة على سلامة المؤسسة التي هم مسئولون عنها» ويقول ياني أيضاً «إن التعليم لديه عبارة عن أداء من شأنه أن تعمل على تحسين مخرجات الكفاءة في شتى قطاعات الإنتاج الصناعي والتجاري والزراعي والنفطي وهذا يساهم في التقدم الاجتماعي»

٥- إن اقتصاد على الأسس الاجتماعية فكل دول المجلس مسئولة مسجده ونقصه بذلك قدره هذه الدول على دفع أفراد مجتمعاتها في بوتقة واحدة بعيداً عن التسييمات العرقية والطائفية وغيرها وقد يس

في مقومات التطوير ضرورياً فإن التوقف عند مكان  
الخلل والصعاب تبدو لارمة بعمل ضرورة لإصلاح  
والخارج إليه وفي هذا الصدد يشير وثيقة حمد خيرة  
إعداد الخطة، المستعجلة للتعليم في دول الخليج (مكتب  
التربية العربي لدول الخليج ١٩٩٤، ص ١٢) ما يلي  
« أما السبيل الثاني للإصلاح فهو التركيز على  
ما يراه عيوباً أو أدواء في التعليم بظلمته الحالية نود أن  
تواجهها الخطة المستعجلة وأن تبني أهدافها ومشروعاتها  
لتتحقق منها وعلى الرغم من أن هذا لا يمثل صعوبة  
عن تحديد الأهداف بشروطه لأننا قد نستطيع أن نرى  
بشكل عام على أن الأدواء التي ملاحظتها جميع  
ومعانيها نظم التعليم بشكل عام يمكن أن تتحقق  
بمبادئ العامة في خواتم التالية

كون التعليم بحاجة وكنته الدراسية وعندها  
معنية ما زال مفصلاً، أو غير ملائم للتطور العملي  
والعربي في مجالات المحتلعة وأن عيب جهدي كبير في أن  
يصبح تعليم أولادنا ومدرسوننا معاصرين وعلى  
وعى بما يجري في عالم العلم والمعرفة

• كون طرق التدريس مازالت معتمدة إلى حد  
كبير على التلقين والحفظ وليس على تنمية التفكير  
ومفرد التعليم على الإبداع والمشاركة في التطوير  
العملي

• كون التعليم بظلمته مازال منعزلاً إلى حد بعيد  
عن احتاجات المجتمع وعن خططه التنموية وعن فهم  
البيئة التي يعيش فيها واحتفاظه عليها»

تجارب بعض المجتمعات أن مؤسسة التعليم هي أقدم  
مؤسسات المجتمع على القيم بهذا الدور الهام، ومن  
هنا يصبح تطوير التعليم ضرورة لا جدال فيها

• نود أن مجلس التعاون الخليجي تواجه حاله  
ضروره تطوير نظمها التعليميه بل أن هذه الضرورة  
تشكل تحدي شرس فإن أن يكون أو لا يكون، ومع  
عروضه في النقاط الخمس السالفة يصعب في معترك  
طرق وعلى أن نحارب بين تعليم جيد لأدنى وتعليم  
الاستغنى. وفي هذا الخصى يشير (الفراس ٩٩٨

ص ٢٢) في دراسته مؤشرات النمو الكمية التربوية في  
صوم لإسهامات السكانية و لاقتصادية خلال العشريين  
القادمين لـ يعني ... والتعليم من أهم أدوات تنميه  
القدرات البشرية، إن لم يكن أهمها جميع فالنظام  
التعليمي موكول به ليس فقط بجانبه ضرورات  
الحاضر، وإنما أيضاً الاستعدادات مستقبلي المستقبل  
فالتعليم هو الطريق لأي نهضة جديده وتقدمه أو  
تخلعه سيحدد بلا شك نعم أو تخلف الأمم»

السؤال الثالث ما الإشكالات الموضوعية التي تقف  
في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون  
الخليجي؟

ما سنطرحه من تحليل ونقد يحاول معالجة  
السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ينطلق من عروضه من  
محايل في السؤالين السابقين، حيث ركزنا على التشابه  
البيوي بين نظم التعليم الخليجية من جانب وعلى  
ضرورة تطوير وإصلاح هذه النظم ولئن كان البحث

ولقد وصفت بمكتبه انزيمه العربي لدول الخليج ١٩٩٨، ص ٧٤ في تقريره عن مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربي بما يلي: «إلا أنه يتم النظر إليها (أي الخدمات التعليمية) بدرجة مرابده على أنها واحدة من أنشطة عديدة تلقى دعم الدولة ولذا يجب بدل الجهود من أجل تخفيف عبء الطابع البيروقراطي فيها وإمدها بمزيد من الكفاءة كفاءة الأداء والكفاءة في تخصيص الموارد» ويوصي التقرير أيضاً بإعادة هيكلة النظام التعليمي في دول المنطقة حتى يتمكن مواطنون من تحصيل مهارات ذات معايير مرتفعة فقد نجحت دول الخليج في نشر التعليم وتعميمه يشمل كافة المراحل وكل الحسب، إلا أن المرحلة القادمة تتطلب التركيز على التطور النوعي

ويشير (الكثيري، ١٩٩٨، ص ١٤) إلى بعض الاختلالات التي تواجه نظم التعليم في دول الخليج وبحث في بدو استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول لأعضاء والتي عرفت في المنهج على النحو التالي

المناهج لا زالت استجابتها لاحتياجات المورد والمجتمع محدودة جداً كما أن مخرجات التعليم لا تستجيب لاحتياجات التنمية وسوق العمل بخلاف المناهج صامح وهي تركز على طرائق التدريس التقليدية، والمدرسة لا تركز على عطاء المعلومات والمسابقات بمهارات خوار ومباشرة قليل

ولا تعطى الكتب الاهتمام الكافي في تنمية القدرات القرائية ومجديد المهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم الكونية وغيرها من فروع معرفه مدارس لا تركز على تنمية الإبداع ولا التفكير ولا تنمية التوصل إلى الاستنتاجات وإصدار الأحكام ولا تطوع مدارس التفكير لخدمة المجتمع ولا تدرب الطلبة على الاستفادة من المعلوماتية

وقد انتهت دراسة بعنوان نحو شراكة فاعلة لقطاع خاص في مجال التعليم في دول الخليج العربية قدمت إلى بدو التربويين والاقتصاديين وتحديات مستقبل التي عرفت في دولة قطر في العام ٢٠٠٢ انتهت بما يلي

وعلى الرغم من هذه الجهود فقد ظلت مطالب التوسع الكمي تطغى على مطالب التجويد النوعي وانصرف معظم الإنفاق على التعليم إلى استيعاب الكم على حساب النوع، الأمر الذي أدى إلى انخفاض مستوى مخرجات التعليم وعدم ملاءمتها لاحتياجات التنمية، كما أدى أيضاً إلى انخفاض الكفاءة الداخلية بتعليم عن طريق الرسوب والتسرب وإلى الارتفاع حسي في تكاليف التوسع الكمي بحسب نتيجة نهج المدي يوند هبوط المستوى النوعي (بدو التربويين والاقتصاديين - قطر، ٢٠٠٢، ص ٧ - ٨)

وفي دراسة حول تمويل تعليم بالدول الخليجية يشير (الحمر، ٢٠٠٢، ص ١٠ - ١١) إلى أن إشكالية النظم التعليمية تنحصر في أربعة

## عوامل وهي

١- القرار السياسي أو غياب الإرادة السياسية التي يعتمد التحدي أو بالأحرى التقدم على الأفضل العملية التربوية بما في ذلك التدريب عملية مجتمعية متكاملة تشريفاً وتنميته ومتابعة وتقوية

٢- ضعف القيادة لإدارته التربوية ذات الكفاءة لتطويره ووضع الخطط وتصحيح الرؤيا واعتماد الممارسات الديمقراطية السليمة وتطبيق عمل الفريق أو الفرق المتعددة، اختراع بأهداف موحدة ومواكبة المستجدات في مفهوم التنمية البشرية أولاً

٣- غياب دور المعلم /المعلم في مشاركة أولاً في التخطيط التربوي وبحوثه وحرية إدخال المسجديات في التعليم التربوي مع مرعاة رفع مستواه الاجتماعي والاقتصادي بالإضافة إلى مساهمته في الإدارة مدرسته الذاتية والتي تمكنه من تطبيق أساليب التدريس بفعالية

٤- حرية الإبداع عامة وفي مجال التنمية التربوية خاصة لأن حرية الإبداع كركاها، مرحوم محمد العربي هي أعلى مراتب حقوق الإنسان وليس المقصود هنا القصر إلى مرحلة الابتكار، بل توفير مساحة من حرية حسن التصرف والتعبير بحكمة وحضارة

ويتفق (الناصر، ٢٠٠٧) و(الناصر، ٢٠٠٨) مع ما طرحه (الخضر، ٢٠٠٢) حول غياب دور المعلم الفاعل في تطوير الأداء التربوي وذلك في مواجهته بعملة من محديات مهية تحتاج إلى معالجات حتى يبنى لب إصفاء فكر تربوي تابع من غيراتها اميلانية

كما أن العلاقة بين الموجهة العبة والمعلمة تحتاج إلى تطوير حيث إن ما تدرسه المؤسسات العيات من دور يعتبر ماقداً أكثر منه تطويراً وبالتالي يحد ذلك من حريتها وإبداعها التدريسي كما أن تطبي المكانة الاجتماعية بعملة بصورة خاصة والتعليم كعملة بصورة عامة يصعب ممارسات الخدمة بعملة بل ويهمل دورها التطويري

في ورقة بعنوان «متطلبات إصلاح وتطوير التعليم» مقدمة لندوة تطوير التعليم بدون مجلس التعاون بحدود (العبدالله، ٢٠٠٦، ص ٤ - ٦) أهم المعوقات والمشكلات الداخلية التي تواجه التربية بدون مجلس التعاون على النحو التالي

١- عدم النظر إلى التربية كميدان من ميادين لإصلاح التربوي وفق إستراتيجيه بحكمه وأنشغال القياديين في ورشات التربية والتعليم بعمليات السير والرتيبه والقضايا التمهيدية اليومية والتعامل مع مشكلات التعليم التربوي بطريقه ردود الفعل والحفاظ على إرث النظام التمهيدي وعدم إعطاء أهمية بالمستقبل

٢- مبالغة في مركزية الشئ بعملة والبيروقراطية المفرطة وضعف التواصل والتنسيق الإداري كل ذلك أدى إلى تعطيل كثير من الأعمال وأصابع جهود الوحدات لإدارية والمؤسسات التعليمية

ثم سبب أغلب المناهج حاجات المجتمع الخبيجي الآتية والمستقبلية، وذلك بسبب استمرار

- تدني المستوى المهني لتقنيات الترميز  
وشداعي الوظائف التعليمية  
- محدودية الاستخدام الأمثل للتقنية بمعلومات  
والاتصالات  
- الحاجة إلى انواءمه بين مخرجات التعليم وسوق  
العمل  
- ضعف المشاركة المجتمعية في دعم برامج  
وأنشطة ومعالجات مؤسسات التعليمية  
(مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٧  
ص ٢٠)

#### تحديد الإشكالات

##### «استنتاجات عامة»

إن ما أمحر حساء من نتائج دراسات سابقة حول  
لإشكالات أو معوقات التي تواجه نظم التعليم في  
دول مجلس التعاون الخليجي، إضافة إلى ما توفر لدينا  
من معلومات وبيانات ذات صلة مباشرة بمداخلات  
ويسوانج هذه النظم يستطيع أن يحدد مجموعته من  
لإشكالات موضوعية التي نصف حياتنا دول نخفيق  
لأهداف المتوخاة  
١ - كون تصميم نظام النظامي في دول المجلس  
منفصلاً

التعليم النظامي وسيله الدولة للانفتاح وتحسين  
المهارات والقدرات الفردية وإحداث التغييرات المجتمعية  
الإيجابية بأشكالها وأنماطها، هذا الأمر لا خلاف عليه

انتمسك بالخاصية التعددية لمصالح وعدم مراعاة  
التطورات التي تمت في مفهوم المهارة في عمية تطوير  
بماهج، فتم تتغير مصامين الماهج ورفأ أصبح بساء  
السايق فصباب جقيقة مما أدى إلى صمامة محسوى  
مصامين الماهج وتكدسها بمعلومات الكثيفة لتداعفه  
وبشير (الياسمين، ٢٠٠٨) في دراسته «مصانير  
التحدييات المهيبة بفظمي اللغة الإحصائية كلفه أجسيه في  
المرحلة الثانوية في دولة الكويت» إلى أن صمامة الماهج  
بغير عنصر هام من صمن عناصر محور لالتحدييات  
مهية» والذي يعيق من جانبته قمره المنضم عمن تطوير  
أدائه الصعي من جهة، وإشراك الطلبة الفعال في  
التفاعل القصي

وأخيراً، في العام ٢٠٠٧ تشير وثيقته أخرى  
لمكتب التربية العربي إلى التحدييات التي تواجه أنظمة  
التعليم والتي من أبرزها ما وصف بالتدني الداخلي  
والتحلل عما يني

- انخفاض مستوى الكفاءات والفعاليتيه بالنظم  
التعليمية ولا ريدار المتخصصين في كنفه لإعاض عليها

عجز القدرة الاستيعابية بالنظمة التعليمية عن  
توفير الفرص والبرامج التعليمية بالقدر والمستوى  
لناسين لكافة أبناء الخليج

الحاجة إلى لارتقاء بمجودة التعليم والقصيه  
التعليمية الفاعلة على بساء أجيال تمتلك الكفايات  
ومهارات حياته اللازمة بمجبتها من شافسة العاليتيه  
بكل ثقته واقتدار



يرسم لهم خريطة إن هذا، من شأنه خلق ضغط من المعلمين التقليديين الذين يرون أنه هم في إطفاء التلميحات والأوامر والتفكير المعلومات واسترجاعها من التلاميذ عن طريق الامتحانات

• عرب المدرسة عن محيطها العام وتصورها خوف عبيد من التأثيرات السلبية مما جعل المدارس بعيدة في لمس الاحتجاجات المتعمدين غير قادره على التعاقب باختيارات الحادثة في البيئة من حوب

• التزام مباح التعليم الحكومي في عمومها بالكتاب المدرسي التقليدي واعتباره أساس عمده التعليم والتعلم إن هذا من شأنه تقليل الاعتماد على مصادر المعرفة الأخرى كالوسائل التكنولوجية الحديثة وتقليل الاعتماد على التعلم التجريبي في اختبارات والأعمال بدائية خارج المدرسة

اعتماد مبدأ جنيان الامتحانات بمراح أساس لتقييم كفاءة التلاميذ دون الأخذ في الاعتبار أهمية عدد أدوات التقييم وتنوعها، وقد يعود السبب في ذلك إلى خوف المدارس من تجريب الجديد أو فقدان اختيار السهل لتفريع التلاميذ أو عجزهم بجراح

#### ٢. الاعتماد المتزايد على المعلمين الوافدين

قد يكون هذا أحد المعوقات التي تجعل التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي لا يصب في الهوية الوطنية لهذه الدول الجديدة، بمعنى أن التلاميذ الخليجين في التعليم العام يتعاملون مع خبيث من معلمين الوافدين تشكل يسهم النسبة لأقل المعلمون

بل هو محل اتفاق يسود حالياً جميع المجتمعات البشرية مهما اختلفت ثقافتها. فهل استطاعت نظم التعليم في المجتمعات الخليجية أن تكون وسيلة وأداة لمثل هذه التحولات؟ نلاحظ أن الدراسات التقييمية التي أشروا إليها صبح نظم التعليم في دول الخليج في كمة البعد عن الانفتاح على سهل ومعلمها بالتقليدية أو أنه تعليم مازال معصلاً أو غير ملائق لتنطور العلمي والتعربي، أو أن مدارس لا تمكن المشاهج من تنمية الإبداع ولا كفيته لاستنتاجات وإصدار لأحكام أو أن مدارس لا توفر مساحة من الحرية لحسن التصرف والتميز (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٨، الكشيوي، ١٩٩٨؛ الجمر، ٢٠١٢)

إن تعليم نظامياً هكذا، يمكن وصفه على الرغم من تكلفته الباهظة (٣٥ مليار دولار في عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥) بمعنى أنه يمكن وصفه أيضاً أنه تعليم معلى ويسي منتعج وقد تكون هناك مؤشرات عدة على الانعلاق يمكن ملاحظتها كما يلي

عبار المدرسة وحدة إدارية ماعة لوحدات أكبر وتجريدها من حقه في أن تكون وحدة مستقلة تتمتع بمساحة من الحرية الإدارية والمالية إن هذا من شأنه تضييق الدور الإبداعي للمعلمين وتقليل إداره مدرسية

تحدد مستويات الرقيبه على أعمال المعلمين داخل المدرسة أو حده وتركيز دورهم في تنفيذ التلميحات والأوامر ومساءلتهم عند التقصير في تبع ما

الوطنيين، على سبيل المثال يوجد في مدارس دول الخليج معلمون من مصر وسوريا والعراق وفلسطين ولأردن ويونس والعرب والسودان وموريتانيا وغيرها ويشكل المعلمون الوافدون في معظم دول الخليج النسبة الأكبر من مجموع المعلمين (الكويت ٤١٪، مواليد ٦٠٪، الإمارات ١٠٪، مواليد ٩٠٪، غير مواليد ٣٠٪ قطر ٧٠٪، مواليد ٧٠٪، غير مواليد) وتشهد من ذلك عمان حيث يشكل المعلمون المواليد النسبة الأكبر بمقدود ٧٠٪

لقد اضطرت نظم التعليم في دول الخليج إلى الاعتماد بشرايط على المعلمين الوافدين وذلك لأسباب عديدة منها زيادة الطلب على التعليم نتيجة لزيادة الطبيعية في السكان ونتيجة لسياسات السكانية الخاصة كتهجير المهجر والتجسس العشوائي ومنها أيضا بدء الإقبال على مهنة التعليم من قبل مواطين الخليجيين لندمي، مميزات وتدعم النظرة الاجتماعية للمهنة ويشكل الاعتماد على المعلمين الوافدين خطوره على نميد اشريع التعليمية وتحقيق مدارس لأهدافها، وقد يعود السبب في ذلك ما يلي

- قصور برامج إعداد المعلمين عند معظم الدول العربية وذلك لقصور لإسكانيات وقدم برامج لإعداد . اختلاف المنهجيات بين المعلمين والتلاميذ مما يصعب معه التواصل بينهم ويقف من التأثير الإيجابي على عتار أن المعلم قدوة لتلاميذه عياد حسن الوطني خليجي لدى معظم

المعلمين الوافدين وأثر ذلك على بعض القيم الاجتماعية الهامة كقيمة الوطنية . بشر بعض القيم الممثلة التي يمكن أن يأتي بها بعض المعلمين الوافدين - عدم قدرة معظم المعلمين الوافدين على التمية الذاتية لمدراتهم التدرسية عن طريق التدريب والاطلاع وذلك لانشغال معظمهم بالعمل خارج الدوام المدرسي أو بالدروس خصوصية ٣- الإنفاق غير المتوازن على التعليم

يبا في مناقشة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة أن دول مجلس التعاون الخليجي معبر من الدول ذات الإنفاق العالي على نظمها التعليمية (حوالي ٣٥ مليار دولار في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦) وقد أشار إلى أن هناك توقعات أن تتسارع عجلة الإنفاق الحكومي على التعليم لتصل إلى أكثر من ٥٠ مليار دولار أمريكي بحلول عام ٢٠١٥ ويسود أنه في ظل سياسة الإنفاق العاليه التي مهند إلىها قوانين مجانيه التعليم، المتطافه في دول الخليج من تكون في مصلحة التعليم هذا إذا تأثرت أسعار النفط بأي تعبت برامتيكيه قد يفرصه وافع المستوى العلمي وتصبح مشكله الإنفاق العاليه بس في توفير الموارد المالية ولكن في عدم التوازن بين ما يلقى على لمرتبات وما يلقى على العمليه التعليمية في المدارس فبدأ كانت حصه الإنفاق الأولى كبيره وبهذه فإن حصه الإنفاق الثانية قليله وشحيحة وهذا تبدو المعصية وتشير معظم موازبات الإنفاق التعليمي

التعليم نمطاً إدارياً متقارباً إلى حد كبير يختصده على مركزية المحسنة، ويقصد بذلك أنه بجانب سيطرة الجهاز المركزي لقرارات التربية والتعليم على القرار التعليمي تم استحداث أجهزة معاونيه (مناطق تعليمية) تنفيذية الطابع تقوم في الأساس على الإشراف المباشر لتنفيذ سياسات التعليم وفق التسييم الجغرافي لامتشار المدارس

وتعتبر المدارس وفق هذا التنظيم الوحدات الأصعب من حيث تبنيها لأجهزة أكبر، ومن حيث عدم مساهمتها في صنع القرارات التعليمية حتى اليسير منها والذي يخص تنظيم العمل اليومي وهذا النوع من أن ظاهر هذا النمط الإداري يعطي انطباعاً بالتحديث أو التجديد، إلا أن المصمون ظل يراجع إشكالات إدارية يمكن أن يحلها بي يلي

عدم مهية عالية القيادات نتيجة قصور معايير لاختيار والمدرّب أثناء العمل

— عدم التنظيمات الإدارية وبعدد انوحدات لإدارية رأسياً وأفقياً

— بطء قنات الاتصال واستخدام أساليب دارة تعتمد

تكدس الموظفين في الإدارات المدرسية وفي المناطق التعليمية وريادتهم عن الحاجة مما وجد بهالة مقعده

بعوت المرحبه أمام مدارس للمو كوحدات إدارية تسمع بالامتلاكية المالية والإدارية

في الدول الست بي أن ما يقق على إقتبات يريد على ٩٠٪ من الإنفاق الكلي وهذا يعني أن ما يتم حصده من أموال هو ميرانيات مرتبات وميس ميرانيات تطوير تعليمي يأخذ في الاعتبار تدريب المعلمين، توفير التكنوبج، دعم مصادر التعلم توفير الخبرات وتوفير مستلزمات التربية البدنية والفنية و موسيقية وغيرها وتلجها يمكن أن نلظر إلى سياسات الإنفاق على التعليم في دول الخمس من النمط التالي

— إنه زمني لا يتوجه إلى تحقيق تعليم متميز بالقر الذي هو يعتبر إنفاق على مرتبات قوه العمل من معلمين وموظفين

إن تكمنه التعليم والي وحدتها تكمنه الطالب الواحد وعلى الرغم من ارتفاعها في جميع دول الخمس فهي لا تعكس خصبه أي حسب الطالب انو حد من البرامج ومشاريع التعليمية والتربوية

إر سياسة الإنفاق خاليه عمد كثيراً من تعيد مشاريع التطوير حيث يصطدم ذلك بشح ميرانيات أو يؤجل إلى ميرانيات قادمه مما يعني تعطيل مشاريع التطوير

— لا بد من الفصل بين ميرانية الإنفاق على قوه العمل وميرانية التطوير والاحتياجات التعليمية، حتى نسين مصدر ما تنفقه فعلياً على العمل المدرسي فيساعد ذلك حتم نحو الدفع في اتجاه التطوير المعني

٤ - بيروقراطية الأجهزة الإدارية

تبنى دول مجلس التعاون الخليجي في إدارة نظم

### ٥. تقليدية المناهج وفقر البيئة التعليمية لتعليمه

قد يكون تمسك نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي بالخاصية التقليدية للمناهج أحد معوقات التطوير الحاسم والتي تتطلب الوقوف عند بحث عن الأسباب والتداعيات ولم يستجيب أغلب المناهج لحداجاب المجتمع الخليجي الآبه واستفسره وذلك بسبب استمرار التمسك بالخاصية التقليدية للمناهج» (العبد الله، ٢٠١٦، ص ٦) أم فيما يتعلق بالأسباب فقد وسعت عملية بناء المناهج الخليجية بسطور اعربي لمفهوم المنهج المدرسي القائم على حفظ المعلومات واسترجاعها عن طريق لامتحانات كما أدى إلى تركيز مفهوم المنهج بالكتاب المدرسي الذي صار هو البدء والختام في مسألة التعليم يرسمها حيث لا يمكن تصور تعليم بلا كتب مدرسية، وإن شذت بعض المتاولات لمراد عنى هذه القاعدة من خلال استخدام بكونولوجيا التعليم، إلا أنه في الغالب يبقى الكتاب المدرسي سيد الموقف دائما وقد يكون من الأسباب أيضا استهال هذه النمط من التعليم فيدارات المناهج في وراوات التربية والتعليم الخليجية عادت أن يكون جعل دورها بناء المناهج وفق آليه انباليك من خلال ادجان ثم عبادة الكتب من خلال شركات الطباعة المحلية، أو في بعض الأحيان المعجوه إلى دور النشر العربية أو الأجنبية كذلك قد يكون الاعتماد على منهج التقليدي من سب أكثر لأدوات التعليم التقليدية مثل الامتحانات التي تقيس التحصيل معوماتي،

وهذا يجمعه دور يعمله المعجون ودو جهوب وقياديو التعليم فهو يسهل عليهم عملية ترميع التلاميذ من مستوى إلى آخر إن هذا التوجه المتشدد في الاعتماد على المنهج القائم على الكتاب المدرسي كان سببا في صحامة المعومات وكبر حجم حقيبة مدرسية دور اعتبار بثوجهات الخديشة ابداعيه إلى اعتماد المنهج القائم على (كتب مهارات و جعل المدرسه مصدر لتعلم عن طريق إثراء بيئتها الداخلية إن تمسك علم التعليم الخليجية بالمنهج التقليدي لا شك يطرح تساؤلا عاما حول التكيفه بالهفله لتعليم والتي أشربا إليها سابق

### توصيات الدراسة

#### «بدائل لإصلاح»

حاولت الدراسة أن تركز على إشكالات تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي وديت انطلاق من فاعية اب حثين بأن عديد لإشكالات مدخل مهم لاقتراح سبل التطوير وطرح البدائل وعيه توصي الدراسة بما يلي

١- أن تسوي دول مجلس التعاون خليجي تطوير رآها لوظيفة التعليم في مجتمعاتها الناصيه، فعملها أن تحدد أي نوع من التعليم تريد وفي أي اتجاه؟ إن ذلك سوف يساهم في توجيه موارد التعليم النظامي الوجهة الصحيحة فيحق التعليم مراده ولا يكون عبث على التنمية بشتى مجالاتها مثلا، يمكن أن يحدد الرؤية

مواطنوه يعتبر تعليمتهم ناقصة الهوية إن حاز التعبير ولدنك على دور مجلس التعاون الخليجي أن تسي تشريعات جديدة تشجيع المخرط مواهبهم في سبيل التعليم من مثل قوانين التمهين وموانس حمايه حقوق المعلمين وقوانين زياده المرتبات والحوافز والمصل على توحيدها بين دور المجلس، مصافه إلى نظير برامج أعداد معلمين في الكليات الجامعية خليجية إن هذا يتطلب عماد خطة وطنية خليجية بشجيع اشباب على لإقبال على كليات المعلمين ويمكن أن تعمل هذه الخطة في اتجاهين

الأول استخدام وسائل الإعلام ببيان أهمية لا عراط في مهنة التعليم من قبل اشباب الخليجي كذلك لتحسين صورة المعلم في المجتمعات الخليجية

الثاني تشكيل لجنة مركزية تمثل فيها جميع دول خليج العربية لتعريف اميادارات مهنة التعليم ونوعها، والعمل على تيسير اتصال المعلمين لعمل بين دول الخليج

٥- لا بد من مراجعة سياسات لإعناق الحالية على التعليم العام في دول المجلس من حيث مواردها بين ما يتعلق على امرييات والأجور وما يتعلق على التمهين التعليميه في المدارس من مصاهج وأشبطة تعليميه وأجهزة ومعدات وتدريب وغيرها إن سياسه لإعناق الحالية لا تأخذ في لا اعتبار أهمية هذا التوارب حيث ستعود المرتبات فقط على أكثر من ٩٠٪ من اميادارات كما يب جانب آخر يتطلب مراجعة سياسات لإعناق

بالتحول نحو مجتمع الاكتفاء الصاهي، أو نحو مجتمع المركز الحالي وهذا يجب أن توجه نظم التعليم لتحقيق هذه الرؤية، فيعكس ذلك في مصاهج والبرامج والمشاط التعليمية في جميع مراحل التعليم العام والجامعي

٢- يجب العمل على دعم الاعباء نحو الانامركزيه في إدارة ونظيم التعليم العام في دول المجلس وهذا يتطلب منار، مستوى مركزي (وزارات التربية والتعليم) على بعض صلاحياتها (إلى المساطق الحالية والمدارس من مثل اختيار المصاهج والكتب والمواد المراسية وتعيين المعلمين وتدريبهم وترقياتهم وإشراف على التمويل والإعناق التعليمي ونظيم اليوم المدرسي وتوجيه المعلمين وتقويم أدائهم وغير ذلك.

٣- لا بد من البحث عن صبيحه مناسبه لجعل انفرسة وحده إدارية تصمم بدرجة كافية من الاستقلال تعمل بحرية وانفتاح في تمديد مشاريعها وأنشطتها التعليمية دون الحاجة إلى رفبه الأجهزة المركزية بصورتها الحالية إن مدارس الحرة والمتصحة دعامة أساسية لإعمال العمل ونمية الإبداع والابتكار ويمكن لأخذ بتجربة مدارس الإدارة الفانيه مثلاً حيث تمكن مهم كثيره بالإدارة المفرسية منها اختيار المصاهج ومعين المعلمين وعدادات أنواع التقييم وغيرها

٤- لابد من عمل جاد في نغناء الاعتماد الكلي على المعلمين الوطنيين وذلك بصمان كفاءة أكبر لمخرجات التعليم الحكومي، على تعميم لا يقوم به

الاحالية مرتبط بإطلاق مجانية التعليم دون نصيدها خاصة مع زيادة الطلب على التعليم الحكومي والتصحم لحاصل في غير انبات امحصصة للتعليم عام تلو لآخر وهذا يسندهي من شريعاب تجير لدولة عصب بعص الرسوم من أولياء الأمور وفتح الاب اساهمة القطاع الخاص في دعم وتمويل مدارس مقابل بعص الخصاص

### المراجع

#### أولاً المراجع العربية

بالوليس ث وتجربه تفيم التعليم في بوناد بعص النظريات على التجربه. ترجمة بهجت عبدالصاح عده بحه مستقبليات. المجلد ٣٥، العدد (١)، (٢٠٠٥م)، ص ٥٣ - ٧٠  
الملك الدولي التسمية الشري عام ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥ م  
الحمر، عبدملك. «حول إشكاليه تمويل التعليم بالمول الخليجية» ورقه مقدمه في مدره التربوي والاقتصاديين وتحميات مستقبل المتفيدة بالدوحة، بدوة قطر ٦ مايو، (٢٠٠٢م)  
دستور دولة قطر ٢٠٠٠م  
دستور سلطنة عمان ١٩٩٦م  
رض، محمد. التربية والنفس الاجتماعي في الكويت وخليج العربي. دولة الكويت وكالة المطبوعات، ١٩٧٥م  
الرمحي، محمد الشروز والتغير الاجتماعي الكويت

مؤسسة الوحدة لنشر والتوزيع، ١٩٧٥م  
العبد الله، إبراهيم. متطلبات إصلاح وتطوير التعليم بدول مجلس التعاون الخليجي» ورقة مقدمة لمدره تطوير التعليم بدول مجلس التعاون لأمانة العامة لمجلس التعاون بدول الخليج العربية (٢٠٠٦م)

عكاري، عبدالحليل. الإصلاح التعليمي التونسي من الكم إلى الكيف والحاجة إلى المرافه والتصدير، بحه مستقبليات العدد ٣٥، العدد (١) (٢٠٠٥م)، ص ٧١ - ٨٩

المفروض، عبد الرزاق. مؤشرات النمو الكمي التربوي في صوره الإسعافات السكانية والاقتصادية خلال العامين القديين في الدول الأعضاء الرياض مكتب التربية العربي بدول الخليج مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية، ١٩٩٨م

المقري، علي. «إطالة على جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج الدعم الهوض بالتعليم ونظيره» ورقه مقدمه إلى مائمه مستقبيره معفده في الأمانة العامة للمدر العربية القاهرة (٢٠٠٧م)

لكثوري، راشد. الاتجاهات العامة للتربية والتعليم في الدول الأعضاء الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية، ١٩٩٨م

- مجلس الأمة. وثيقة دستور دولة الكويت دولة الكويت مطبوعات مجلس الأمة، ١٩٦٢م.
- مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. تطور التعليم في إمارة الكويت العربية السعودية. وزارة المعارف، ١٩٩٦م.
- مركز دراسات الاقتصاد الرقمي، مدار ٢٠٠٦م.
- المستقيم، محمد. الإدارة المدرسية في الكويت الواقع ومشكلاته مجلة التربية ووزارة التربية، الكويت، (١٩٩٤م) ص ٩٢-٩٧
- اقتصاديات التعليم وإستثمار العصر البشري، دولة الكويت، د.د، ٢٠٠٢م.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج إعلان على جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج لدعم النهوض بالتعليم وتطوير الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج ٢٠٠٧م.
- ع.و. التعويض في. و. الخليج العربية الرب. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨م.
- مشروع تطوير التعليم في الدولة الأعضاء الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٦م.
- سعود. إستشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء المناهض ممكن البحرين، الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٨م.
- ، وثيقته استشراف مستقبل العمل التربوي، الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠م.
- وثيقته التطوير الشامل للتعليم، الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج ٢٠٠٢م.
- وثيقته خطة استراتيجية للتعليم في دول الخليج العربية الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٩٤م.
- وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ولغو شراكة فاعلة لتفصاع الخاص في مجال التعليم في دوله الخليج العربي. دراسة معدة إلى دولة الرياض والاقتصاديين والتحديات المستقبل ٦-٧ مايو دولة قطر، (٢٠٠٢م).
- وزارة التربية التمرير اختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت، ١٩٨٧م.
- ياسين، وفاء. أزال معلمي اللغة الإنجليزية لدور مهمي لتتوجيه العربي في مصادرنا المرحمة المتوسطة في الكويت، مجلة التربية العدد ٨٤، مجلد ٢ (٢٠٠٧م) ص ١١-١٤ (باللغة الإنجليزية)
- ، مصادر التحديات المهمة دعمي اللغة الإنجليزية كدعة أجنبية في امدحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة دراسات الخليج وجزيرة

المعرجة، المجلد ٣٤، العدد ١٢٨ (٢٠٠٩م).

ص ١١ - ٤٥ (باللغة الإنجليزية)

\_\_\_\_\_، تطوير مهارات الاستماع والمحادثة

نفاذات اللغة الإنجليزية كمنهجية في المرحلة

الابتدائية، المكتبات، بيروت، رسالة

دكتوراه غير منشورة، باللغة الإنجليزية

٢٠٠٢م

ثانياً، مراجع الأجنبية

**Embassy of the State of Kuwait's Cultural Division.** President George W. Bush Program No child left behind 199

**Hedley, B.** Creating the future school Routledge  
Falmer London and New York 200

**Hill, P. & Harvey, J (eds).** Making school reform work new partnership.  
Washington DC Brookings Institution Press. 2004.

**Troen, V. & Boles, K.** Who's teaching your children Yale University Press, 2003



## Public Education Systems in the Countries of the Gulf Cooperation Council: Frameworks and Development Problems A Critical Perspective

\*Mohammed A. Musallam; \*\*Wafaa A. Yaseen

\*Associate Professor, Dept. of Adm. & Educational Planning,  
College of Education, Kuwait University,  
Kuwait State of Kuwait, p.o. box 13281, Postal Code 71953  
E-mail: Ammusallam\_31@yahoo.com

\*\*Associate Professor, Dept. of Curriculum & Instruction,  
College of Education, Kuwait University,  
Kuwait State of Kuwait, p.o. box 13281, Postal Code 71953  
E-mail: drwafayaseen@yahoo.co.uk

(Received 29/12/2023; accepted for publication 9/1/2024)

**Key Words:** Education Systems, Development Problems, Educational Reform, Development Alternatives.

**Abstract:** There is an increasing interest of the GCC countries in their education systems as they become aware of the importance of human resource development through building schools and the completion of the requirements of its infrastructure. However, these systems are faced with some subjective problems and challenges which this study attempts to identify.

This study is based on a descriptive analytical methodology which means describing the phenomenon and trying to analyze it by relying on the provided studies, reports, information and statistical data related to the subject of the study. In so doing, the researchers will answer the following questions of the study:

1. What is the objective degree of similarity between the education systems in the countries of the Gulf Cooperation Council?
2. What is the need to develop the education systems in the GCC?
3. What are the substantive dilemmas that stand in the face of the development of education systems in the GCC?

Based on the analysis of these constraints the study found important recommendations aimed at reforming the existing education systems in the countries of the Gulf Cooperation Council. At these recommendations:

1. Developing of alternative for the functions of education in the GCC countries.
2. Supporting the trend towards decentralization in the management and organization of public education in the GCC countries.
3. Making the school an administrative unit which has a sufficient degree of independence and freedom.
4. Relying totally on national teachers to ensure greater efficiency of the output of public education.
5. Reviewing the policies of current spending on public education in the GCC countries.





## الفصل الأول

### مخطه للدراسة

#### عنوان الدراسة

مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومواقف استجابتها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين والمعلمين.

#### أولاً مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد

بعد المرحلة الابتدائية في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية هي اللبنة الأساسية لنظام التعليم كله، فمخرجاتها بعد أساساً تقوم عليه المراحل التالية: فإتقان التلميذ للمعاهيم والمعارف والمهارات في هذه المرحلة ستكون أساساً يعتمد عليه في المراحل اللاحقة وعند كثير من المشكلات التعليمية التي قد يعاني منها طيف بعد مخرجاته التعليم وتوقف على جودته في المرحلة الابتدائية وأن الآثار الماحقة من قصوره في المرحلة الابتدائية لا يمكن معالجتها في أي مرحلة تالية (عبد، ١٩٧٩م، ١٦١)

ويعتبر التعلم أحد أركان العملية التعليمية، ويحقق المنهج المدرسي أهدافه برسومة فلا بد من وجود معلم كفء قادر على تصميم المواقف

التعليمية، ودون ذلك فلن يكتب للمنهج النجاح في تحقيق تلك الأهداف، ولذا نجد أن العديد من الدراسات التربوية أوصت بتأهيل المعلمين وعقد الدورات التدريبية لهم، وأوصت بضرورة تشجيعهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس ومن هذه الدراسات دراسة (الصري، ١٤٢٧هـ)

طرق التدريس الحديثة التي يستخدمها المعلم من أهم خواص التي ينبغي لاهتمام بها عند إعداد وتدريب المعلمين أهداف المنهج وبذلك التي تحقيق أهداف التربية عموم

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام طرق التدريس التي تركز على إيجابية وشاهد المعلم بحيث يكون هو محور العملية التعليمية وليس المعلم

وهذا يسعى العاملون في ميدان المناهج وطرق التدريس إلى التوجه إلى استراتيجيات وطرق وأساليب تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمي بنجاح (اليحيى وسالم، ٢٠٠١م، ٢١٨)

وفي هذه الإطار وجد أن يكون بعد الكثير من الدراسات التربوية المستحصصة أن من أنسب لاستراتيجيات التدريس التي تتماشى مع هذا التوجه إستراتيجية التعلم التعاوني «فهو أحد الأساليب التي انتشرت أخيراً في مجال التدريس وحظيت بالكثير من الاهتمام والقبول وأظهرت الأبحاث والدراسات إيجابياتها العديدة» (العبد، ١٤٢٣هـ، ٢)

## ثانياً مشكلة الدراسة وأسئلتها

من الاتجاهات الحديثة في التدريس استخدام طريقته التعلم التعاوني والتي أثبتت فعاليتها في التحصيل الكثير من الدراسات، كدراسة (عبد العزيز، ١٩٩٧م)، ودراسة (أبو سعيدي، ٢٠١٠م)، ودراسة (المعوي، ٢٠٠٣م) ودراسة (القنصل، ١٩٩٩م) ودراسة (أبيجي ومسلم، ٢٠٠٠م)، ودراسة (عرج، ٢٠٠٠م)، كما سبق من دراسة (إسماعيل، ١٩٩٨م) أن طريقته التعلم التعاوني ذات تأثير إيجابي في اتصال أثر التعلم معارفه بالطريقة العادية. كما توصف نتائج دراسته (الفالح، ٢٠٠٠م) إلى أن هناك تأثيراً بطريقته التعلم التعاوني على اتجاهات الطلاب نحو مادة الدراسة، كما سبق من دراسته (العسري، ١٤٣٧هـ) أن طريقته التعلم التعاوني ذات تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير العملي

كما أن المتابع للدراسات والبحوث التي طُبعت على مراحل التعلم، لمحتصه وفي شتى التخصصات لتعرف على واقع استخدام طرق التدريس من قبل محمدين كدراسة (العباسه، ٢٠٠٢م) يلحظ الاعتماد الكبير على الطرق التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة

ولم يتبع لواقع تدريس مبررات التربية الإسلامية بلحظ أن هناك إهمالاً في تطبيق هذه الطريقة بالرغم من أنها تتماشى مع طبيعة هذه المقررات فهي تحتوى التعاون، والمشاركة، وبناء الجهد، وتحقيق التعارف

## والألمة في المعلمين

وكما سبق يتضح ضرورة استخدام الاتجاهات الحديثة في التدريس ومنها طريقة التعلم التعاوني مع أهميتها لمعمدية التعليميه، كما هي الأسباب التي جعلت هذه الطريقة مائدة الاستخدام، هل يعود السبب إلى عدم عكس التعلم من مهارات طريقته التعلم التعاوني أم أن السبب هو وجود صعوبات تحول دون استخدام التعلم له؟ والنسازلان السابقان شكلا موضوع الدراسة الحالية

ومن خلال عمل الباحث في الإشراف على الطلبة المعلمين في كلية المعلمين بالرياض فقد لاحظ عدم استخدام طريقة التعلم التعاوني إما لعدم امتلاكهم لمهاراتها أو لمعوقات أخرى تحول دون ممارستها لهذه الطريقة، فأراد التأكد من صدق هذه الفرضية

ومن هذا المنطلق فإن من المهم التعرف على مدى تمكن معلم التربية الإسلامية من مهارات تطبيق طريقته التعلم التعاوني، وكذلك التعرف على المعوقات التي قد تقف حائلاً دون استخدامه لتلك الطريقة وهذا من خلال ما يديه المعلمون ومديرو المدارس والمشرفون التربويون بحكم دورهم في العملية التعليمية

## أسئلة الدراسة

١- ما مدى توفر مهارات اللا منه بطريقته التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

## ثالثاً أهداف الدراسة

- ١ - معرفة مدى توفر مهارات الأمانة بطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض
- ٢ - معرفة المعوقات المرتبطة به (عناصر، نهج، انعدام النظام، مدرسي، التلاميذ) والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض

## رابعاً أهمية الدراسة

- نمثل أهمية هذه الدراسة بالنقاط التالية
- مكانه التربوي للإسلامية وأثره على قيم التلاميذ لأخلاقية واجتماعية
- ٢ مكانه مرحلياً لمرحلة الابتدائية فهي أساس لما يليها من مراحل الدراسية

- ٣ تبيد معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية + فهي تساعدهم في التعرف على ما يتقدمونه من مهارات طريقة التعلم التعاوني ومحاولة تحسين أوضاعهم
- ٤ تفيد القائمين على عملية التعليم في المرحلة الابتدائية في محاولة إزالة العيوب التي تحول دون استخدام طريقة التعلم التعاوني

- ٥ يصبغ هذه الدراسة عدداً من التوجيهات والملاحظات في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة والتي من المأمول أن تفيد في تطوير أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية

٢ - ما المعوقات المرتبطة بعناصر النهج والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٣ - ما المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٤ - ما المعوقات المرتبطة بالنظام، المدرسي، والبيئي والتجهيزات والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٥ - ما المعوقات المرتبطة بالتلاميذ والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

## فرضيات الدراسة

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات مديري مدارس وأخصائيي التربيين وأعضاء على محاور الدراسة

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات العينة على محاور الدراسة يعود بعامل المؤهل، وسنوات الخبرة، والخصائص على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني من عدمه وانعم

## خامساً: حدود الدراسة

حدد بحميم نتائج هذه الدراسة بالنقاط التالية

١ - تقتصر نتائج هذه الدراسة على مديري ومعلمي مدارس المرحلة الابتدائية

٢ - تقتصر نتائج هذه الدراسة على مشرفي التربية الإسلامية

٣ - تقتصر نتائج هذه الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض

٤ - تقتصر هذه الدراسة على (العصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ

## سادساً: مصطلحات الدراسة

### المهارات

مجموعة من المهارات التي يكتسبها التلميذ التي يظهرها معلم التربية الإسلامية في نشاطه التعليمي أثناء تدريسه باستخدام طريقة التعلم التعاوني

### التعلم التعاوني

«سواء معلم يسم فيه تلميذ التلميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تصمم مستويات معرفته مختلفة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ ٦ أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة، تحت قيادة معلمهم»

### المواقف

هي مجموعة المشكلات أو الصعوبات المرتبطة بعناصر المنهج، وبالمعلم، وبالنظام المدرسي وديني

والتجهيزات ورائدات التلميذ، والتي قد تكون دون استخدام المعلم لإستراتيجيته التعلم التعاوني في المواقف التعليمية المختلفة

### المرحلة الابتدائية

هي المرحلة التي تسبق المرحلة المتوسطة ويتحق بها التعلم بعد بلوغه السنة السادسة من العمر، وهذه الدراسة بها سبع سنوات، وتنتهي البداية الرسمية للمعلم التلميذ في نظام التعليم بالمنطقة العربية السعودية مدير المدرسة

هو المسؤول الأول في مدرسته وهو يشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية وهو المسؤول خمسة لملائته أدبه وسلوكاً وراية التربية والتعليم ١٤٢٠ هـ، ١٠

### المشرف التربوي

هو أحد خبراء تخصص التربية الإسلامية، وطبقه التربية مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي يواجههم بالإضافة إلى تقديم خدمات العية لتحسين أساليب التدريس وبوجه العملية التربوية الوجهة الصحيحة وراية التربية والتعليم ١٤١٩ هـ ٩٩

### معلم التربية الإسلامية

هو من يقوم بتدريس كل أو بعض مقررات التربية الإسلامية بدرحلة ابتدائية وهي القرآن الكريم، والحديث، والتوحيد، والفقه، والتجويد ويكون في الغالب حاصل على شهادة جامعية في التخصص ومؤهلاً تربوياً

## الفصل الثاني

## الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في المواد بشكل عام.

## دراسة عبد العزيز (١٩٩٧م)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الجغرافيا لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي واختياراً عشوائياً، طُبق على عينة الدراسة (٨٠) تلميذة من محافظة القاهرة، ورعت إلى مجموعتين تجريبية وصابغة، واستعمل تطبيق التجربة (٨) حصص للمجموعة التجريبية مقابل (٦) حصص للمجموعة الصابغة وكان من أهم نتائج الدراسة ارتفاع مستوى تحصيل التلميذات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني.

## دراسة أبو سبيدي (٢٠٠٠م)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي واختياراً عشوائياً لخصيبت لقياس مستوى التحصيل ومياد بلاتجاه نحو مادة العلوم، وطبق الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بلغت (١٢٠) طالباً موزعين

على مجموعتين تجريبية وصابغة في كل مجموعة منهم (٦٠) طالباً، درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، أما الصابغة فدرست بالطريقة المعتادة. واستخدمت الباحثة اختبار (T: 99) للمدرسة بين نتائج المجموعتين التجريبية والصابغة وكان من أهم نتائج الدراسة

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والصابغة في اختبار مهارة ترتيب الأحداث التاريخي، ومكاتب لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والصابغة في اختبار مهارة كشف العلاقات بين الأسباب والنتائج بالأحداث التاريخية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

## دراسة الخالكي (٢٠٠٢م)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط وأجاءاتهم نحوه.

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة جدة وفي مدرستين هما مدرسة خالد ابن هذ (حكومية) ومدرسة لأندلس (أهلية) تم تحديد (٣) فصول أحدها في المدرسة الحكومية واثنان في



للمقدار بين نتائج المجموعتين التجريبيه والصابطه،  
وكان من أهم نتائج الدراسة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين  
متوسط درجات المجموعه التجريبيه والصابطه في  
اختبار التحصيلي لصالح المجموعه التجريبيه التي  
درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني

٢ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين  
متوسط درجات الاتجاه المكسب نحو مادة العلوم  
بصالح المجموعه التجريبيه  
دراسة العري (١٤٢٧هـ،

هدفت هذه الدراسه إلى تعرف أثر استخدام  
أسلوب المناقشة والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير  
العلمي في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الأول،  
ثانوي، وتعرف أي الأساليب أكثر تأثيراً في هذا الجانب  
واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واختيار  
لقياس التفكير العلمي وطبقت الدراسه على عينة من  
طلاب الصف الأول الثانوي بمجمع الأمير سلطان  
التعليمي وعدده (١٠٠) طالب تم تقسيمهم إلى ثلاث  
مجموعات المجموعة الأولى (٣٤) طالب والمجموعة  
التجريبه الثانيه (٣٤) طالباً والمجموعة الصابطه (٣٢)  
طالباً، وطبقت الدراسه على مدى شهر واحد بواقع  
حصص أسبوعي، و استخدم الباحث اختبار تحليل  
النتائج الأحادي نمقداره بين نتائج المجموعات وكان  
من أهم نتائج الدراسه

١ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

الأهمية وعدد الطلاب فيها (٧٥) طالباً درست  
بالطريقة التقليدية وأيضاً تم اختيار (٣) فصول بمدرسة  
(٧٥) طالباً فصل من المدرسة الحكومية وفصل من  
مدرسة الأهليه درست بالطريقه التعاونيه وكان من  
أهم نتائج الدراسه

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في  
التحصيل بين المجموعتين التجريبيه التي درست  
باستخدام التعلم التعاوني والصابطه التي درست  
بالطريقة التقليدية

٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في  
الاتجاه نحو مادة الرياضيات بين المجموعتين التجريبيه  
والصابطه.

٣ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه  
نحو الرياضيات بين طلاب المدارس الحكومية والأهليه  
لصالح طلاب المدارس الحكومية  
دراسة الهوي (٢٠٠٣م)

هدفت هذه الدراسه إلى كشف أثر استخدام  
إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل في مادة  
العلوم لتلاميذ الصف السادس الاعدائي والاتجاه نحو  
واستخدم الباحث المنهج التجريبي واختياراً  
عصبي لقياس مستوى التحصيل، وقياس الاتجاه نحو  
مادة العلوم، وطبقت الدراسه على عينة من تلاميذ  
مدرسة المروة الابتدائية وعدده (١٠٩) تلميذ  
وطبقت الدراسه على مدى (١٢) أسبوعاً بواقع (٣)  
حصص أسبوعياً، و استخدم الباحث اختبار (T test)

مستوى (٠.٥٥) يعني متوسطي درجات الطلاب في مقياس التفكير العلمي في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني وفي المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية تصبح المجموعة التجريبية الثانية

٢ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس التفكير العلمي في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستخدام أسلوب المناقشة والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني دراسة تروبي (١٤٢٨هـ)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مكانة تطبيق أسلوب التعلم التعاوني في مركز تعليم الكبار، والمدارس المتوسطة والثانوية انبثية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمدرسين والمعلمين

وإستخدام الباحث منهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبيان أداة للدراسة وجمعت البيانات على عينة من معلمي ومديري ومشرقي مراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية انبثية بالمدينة المنورة وعددهم (٢٩٠)، وطُبعت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٧ - ١٤٢٨ هـ، وكان من أهم نتائج الدراسة

إن الإمكانات التي نسج عليها أسلوب التعلم التعاوني بمركز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية انبثية متوفرة بدرجة متوسطة

٢ إن المواقف التي تحوّل دون تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بمراكز معلمي الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية انبثية كانت بدرجته متوسطة

٣ إن من أهم مقترحات هذه الدراسة إيجاد بيئة صالحة لتعلم التعاوني، وصياغة المقررات والمناهج لتناسب مع أسلوب التعلم التعاوني وضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إعداد برامج التعلم التعاوني

الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في مواد التربية الإسلامية بشكل عام

#### دراسة الفلظلي (١٩٩٩م)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مبادئ التعلم التعاوني في التربية الإسلامية، وأثر التعلم التعاوني في تحسين عملية الصف العاشر لبحص، المعلومات في مادة التربية الإسلامية (وحدود الميراث النبوية) وذلك بالمقارنة بالطريقة التقليدية

وإستخدام الباحث منهج التحليلي لتحقيق الهدف الأول ويوصل إلى إعداد قائمة بمبادئ التعلم التعاوني في التربية الإسلامية، كما استخدم الباحث منهج التجريبي لتحقيق الهدف الثاني فقد قام باختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية شملت (١٧٤) طالباً وطالبة جميع طلاب ومخيمات الصف العاشر بمدارس التابعة لوكالة الموث الدوية بمنطقة إربد في العام الدراسي ٩٨/٩٩، وكانت أداة البحث اختياراً محصيلياً من نوع الاختبار من متعدد بمضمون (٥٠) فقرة، وأعد

متوسطات درجات التحصيل التلاميذ والتلميذات  
للمجموعتين التجريبتين في الاختبار البعدي تعرى  
للمجموعتين التجريبتين في الاختبار البعدي تعرى

دراسة لفرح (٢٠٠٩م)

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية  
استراتيجية التعلم التعاوني في معالجة الضعف بالمحفوظ  
سدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لأهريسة في إتقان  
مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه وتم استخدام  
منهج التجريبي، واختار عينة من تلاميذ الصف  
السادس الابتدائي من معهد جريزة محمد الابتدائي  
لأهري وعددهم ٥٠ تميداً من فصلين من فصول  
الفرقة الخامسة وورعو على المجموعتين ٢٥ تميداً في  
المجموعه التجريبية ٢٥ تميداً في المجموعه الضابطة  
وواصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين  
المجموعه التجريبية والمجموعه الضابطة في أدائهم  
مهارات تلاوة القرآن الكريم لصالح المجموعه التجريبية  
٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين  
المجموعه التجريبية والمجموعه الضابطة لصالح المجموعه  
التجريبية في فهم النصوص القرآنية

دراسة المصاحره (٢٠٠٧م)

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة تقديرات  
معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بسلطه عمال  
وطرق التدريس المستخدمة لديهم وتم استخدام  
منهج الوصفي والاستبانة كاداء للدراسة وتم اختيار

وحدة تعليمية حسب طريقة التعلم التعاوني، وقد  
أظهرت نتائج الدراسة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على  
اختباري التحصيل المباشر والمؤجل تعرى إلى طريقه  
التدريس

٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية  
على اختباري التحصيل المباشر والمؤجل تعرى لعامل  
الجنس

دراسة لهنى ومالك (٢٠٠٠م)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر  
أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ الصف  
السادس الابتدائي بملئكة العربية السعودية بعض  
مهارات تجويد القرآن الكريم مقارنه بالأسلوب  
التقليدي الشائع في تدريس المقرر، وتم تطبيق المنهج  
التجريبي واعتماد الاختبار التحصيلي البعدي  
والبعدي، وتم اختيار عدد (٢٣٠) تميداً وتميداً  
بمثنوي (٨) فصول تم اختياره عشوائياً من بين صفوف  
أربع مدارس ابتدائية بمدينة الرياض والخرج،  
واسنقرقت التجربة خمسة أسابيع ثم تمت المعالجة  
لإحصائيه بالانذاب باستخدام حصار (ت) وكان من  
أهم نتائجها

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين  
متوسطات درجات التحصيل للمجموعات التجريبية  
والضابطة لصالح التجريبية

٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

عدد (٧٢) معلماً ومعلمة كهيئة تبينه الدراسة،

لا ابتدائية

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها

١ - أن أكثر طرق التدريس شيوعاً هي الطرق التقليدية، وأقلها شيوعاً هي الطرق الحديثة كالتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والتعلم بالكمبيوتر

٢ - يعود السبب في قلة استخدام الطرق الحديثة في التدريس إلى طبيعة بأهيل وإعداد المعلمين حيث ضعف التركيز على الطرق الحديثة، واعتمادهم على الطرق التقليدية

#### التحقيق على الدراسات السابقة

من خلال العرض سيجر للدراسات السابقة يمكن أن يقدم البحث عدة ملاحظات قد يفيد هذه الدراسة

- تناولت الدراسات السابقة طريقة التعلم التعاوني من جوانب مختلفة مثل أثرها في التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاهات والقيم والمفاهيم، وتنمية المفاهيم والمهارات، وأثبتت معظم هذه الدراسات فاعلية طريقة التعلم التعاوني

٢ - أثبت العديد من الدراسات فاعلية طريقة التعلم التعاوني في مختلف الميادين والتخصصات و في حل المشكلات التعليمية

٣ - تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (المبروي، ٢٠٠٣م)، و(اليحيى وسالم، ٢٠٠١م)، و(فرج، ٢٠٠١) في مرحلة التطبيق وهي المرحلة

٤ - تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (المالك، ٢٠٠٢م)، و(المبروي، ٢٠٠٣م)، و(الصوري، ١٤٢٧هـ)، و(الرياسي، ١٤٢٨هـ)، و(اليحيى وسالم، ٢٠٠١م) في بيئة التطبيق المتمثلة في البيئة السعودية

٥ - تتفق هذه الدراسة مع دراستي (الغياص، ٢٠١٢م)، ودراسه (الرياسي، ١٤٢٨هـ) بمنهج الدراسة وأداتها فمنهج الدراسة المتبع هو المنهج الوصفي وأما الدراسة الاستبائية فيتم فيها الدراسات السابقة كانت تصعد على المنهج التجريبي

٦ - تختلف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في أنها الدراسة الوحيدة في المملكة العربية السعودية حسب عدم الباحث التي تناول موضوع درجة توفر مهارات طريقة التعلم التعاوني ومعرفة استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين

#### الفصل الثالث

##### الإطار النظري

شهد النصف الأخير من القرن العشرين تطورات كبيرة في العلم والتكنولوجيا، فرضت على الجميع تحديات كثيرة، جعلت كل فرد في هذا العصر بحاجة ماسة إلى قدر من العلم وطرق التفكير؛ لكي

التعاون إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني في الأسرة وأهله والجمع (جوسون وجوسون ١٩٩٨م، ٣٦)

ولهذا فإن هذا الفصل سيساهم في تعريف المعلم التعاوني، ومبادئه، والعناصر الأساسية للمعلم التعاوني، ودور المعلم في طريقة التعلم التعاوني

**تعريف التعلم التعاوني**

التعلم التعاوني هو طريقة تدريس يشارك فيها أفراد مجموعة لممارسة مهمة محددة من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم، ومن خلال المناقشة فيما بينهم وتبادل الخبرات، والتعديف الراجعهم بعضهم وهناك العديد من التعريفات التي تناولت التعلم التعاوني ومنها

تعريف (Slavin ١٩٨٠م ٣٥) بأنه

«تكتيكات مصممة يشغل الطلبة من خلال نشاطات تعليمية في مجموعات صغيرة ويتكون من خلالها معزز أو تقدير مستند إلى أدائهم في مجموعات»

كما يعرف (كوجيت ١٩٩٧م، ٣١٥) التعلم

التعاوني بأنه: نموذج تدريس ينطلب من الطلاب العمل مع بعضهم بعضاً والخوار فيما بينهم في يتعلق بمادة دراسية وأن يقدم بعضهم بعضاً ومن خلال هذا التفاعل نمو لديهم مهارات شخصية وجماعية وإيجابية

ويعرفه (المعلم ١٤٢٣ هـ، ١٧) بأنه

«إستراتيجية التدريس المتبعة عمل الطلاب مع

بعضهم البعض في هذه العصور، والتعكس ذلك على المنهج التعليمي بشكل عام» إذ دعت الحاجة إلى تطويرها وتحديثها لتواكب الاحتياجات المتغيرة للمجتمع والأفراد، فكان من الأسس التي تبنى عليها المنهج المطور الحديثة للمعلم التي ترى بأن التعلم ليس متاجاً معرفياً فحسب، وإنما عمليات بحث واستقصاء يؤدي إلى إزاحة المعرفة القديمة والتوصل إلى الجديد منها

ونظراً لهذه الحاجة للمعلم ونظري التفكير فإن البحث عن استراتيجيات لتدريس الحديث الذي يسمى هنا «التأليب» يعد ضرورياً، وهذا أكيد العديد من الدراسات على أهمية استخدام طرق التدريس التي تركز على إيجابية وشاطر المتعلم بحيث يكون هو محور العملية التعليمية ورئيس المعلم، ولذا نجد أن المعلمين في ميدان المنهج وطرق التدريس يسعون إلى التوصل إلى استراتيجيات وطرق وأساليب تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمي بنجاح» (البحيثي وسالم ٢٠٠٠م ٢١٨)

ومن تلك الطرق الحديثة في التدريس طريقة التعلم التعاوني والذي تلتخص أهميته في تطوير قدره منظم على التحصيل في مادة الدراسة وتطوير كفايات إيجابية لدى هذا المتعلم نحو مادة الدراسة وتمية القدرة على التفكير الناقد، كما يعمل التعلم التعاوني على تطوير قدره منظم على استخدام التعاون في مختصه مساحي الحياة حيث يجد أثر هذا

بعضهم في فرق من أفراد بخلفيات متنوعة؛ من أجل إنجاز مهمات وأنشطة تعليمية مخططة ومنظمة تحت إشراف وإدارة مدبرين بحرية تحقيق أهداف أكاديمية واجتماعية وشخصية.

أما (جابر، ١٩٩٩م، ١٢٠) يرى بأنه «نموذج تدريس فريد؛ لأنه يستلزم مهمة مختلفة وعملًا مختلفًا، وكذلك يستلزم بيئة مكملة مختلفة لتحصين تعلم الطلاب، وأن يسهل المهمة أو تعليمها، يتطلب من الطلاب أن يعملوا معًا في مهمة مشتركة في جماعات صغيرة وأن ترعى بيئة المكافأة جهدًا جمعيًا والجهد الفردي».

كما عرفته (السيد، ٢٠٠١م، ١١٢) بأنه «نوع من التعلم فيه تنظيم بيئة تعليمية مناسبة وتجهيزها، بحيث تسمح للتلاميذ أن يعملوا سويًا في مجموعات صغيرة غير متجانسة لخدمة إنجاز مهام أكاديمية محددة بحيث تعكس المجموعة أنشطة مشتركة على التصيبي الذي كلفت به (إلى أن يجمع جميع لأعضاء لإنجاز لأهداف مرجوة ومجمعة».

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة للتعلم التعاوني ومن خلال مقارنته بالأساليب الأخرى يمكن تعريفه بأنه أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، يضم مستويات معرفية مختلفة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4 أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحد في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة تحت إشراف مدبرهم.

ومفهوم التعلم التعاوني ليس جديدًا، فلاحظ

ورود هذا المفهوم في القرآن الكريم قال تعالى ﴿وتعاونوا على البر والتقوى وَلَا تعاونوا على الإثم والعدوان﴾ (البقرة: ٢).

والتعاون مدرسة سنوية يقوم بها مدبر في علاقاته مع الآخرين، وهذا يجب تربيته نشأته على طاعة الله - عز وجل - وطاعة رسوله - صلى الله عليه وسلم - وطاعة أئمة الأمر، مدعوة أظفارهم في حياتهم، مدرسية وإشراعية، حيث إن اليب والمدرسة من ضمن الأمكنة المناسبة لتنمية مهارات التعاون، ولتتمه هذا الجانب يجب تعميم التلاميذ من خلال مجموعات فالإسلام أمرنا بالتعاون، وبند المودة، لأنه دين التعاون والتعاقد يعمل على الأخذ بأسياب الأخوة وتربية الروح الجماعية في المؤمن لقوله تعالى ﴿وَأَعِصُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا﴾ (آل عمران: ١٠٣).

وقد ورد في سنن ابن ماجه قول الرسول، صلى الله عليه وسلم «من جدس مؤمّ مجتسماً يذكرّهُ، أنّه يوفى لا حنهم الملائكة وتعتشّهم الرّحمة ونزلت عليهم السّكينة، وذكروهم الله يمين عبده».

(ابن ماجه، ١٤١٦هـ، ٢٤٣)

هناك نماذج للتعاون

هناك نماذج يعرف بها التعلم التعاوني من غيره من الأساليب والطرق ومن تلك النماذج ١ - أنه يساعد في تحقيق الكثير من الحاجات الأساسية لدى المتعلمين، كالحاجة بالانتماء ومساعدة الآخرين.

- ٢ - يسمى القدرة لإبداعية على المتعلمين. (سالم، ١٩٩٨، م، ١٨)
- ٣ - يريد من مستوى التحصيل لدى المتعلمين وقد أثبت ذلك الكثير من الدراسات معها دراسة (عبد العزیز، ١٩٩٧م)، ودراسه (العمومي، ٢٠٠٣م)
- ٤ - تنمية قدرات التلاميذ على التفكير العملي ولايكاري وقد أثبت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير ومن تمت الدراسات دراسة العري (العري، ٤٢٧ هـ)
- ٥ - يشير هذا الأسلوب الدافعية لدى التلاميذ لتعلم فهو يهدف مع الأساليب التدريسية يحرك ويضع طاقته إيجابيه لمعمل يريد من انشراط (المقبل، ٤٢٣ هـ، ٩)
- ٦ - تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية وهذا ما أثبتته دراسة (أبو حمزة، ١٩٩٧م) التي أشارت إلى تفوق التعلم التعاوني في مجال حل مشكلات الرياضيه على الطريقة التقليدية
- ٧ - تمي لدى الطالب مهارة الإصغاء الفعال، والتواصل الإيجابي، والتعامل مع الآخرين، وقيادة الجماعة، وإثبات الذات. (بور، ٢٠٠٤م)
- ٨ - تنمية اجواب الانفعالية كاليوب و لاجاهات نحو اعادة أو انفرسة أو الفصل انخبري
- ٩ - تنمية الروح التنافسيه بين التلاميذ كمجموعات وليس كأفراد (الشعب، ١٩٩٩م)
- ١٠ - يمكن تطبيقه في مختلف المراحل الدراسيه بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحله التعميم العالي
- ١١ - يساعد في التحفيز من الشعور بالخوف والصق المرافق لتعلم بالطريقة التقليديه
- ١٢ - يساعد في تنمية العديد من القيم الخلفيه وعدا ما يتت دراسة (حماد، ١٩٩٩م)
- ١٣ - يقلل من انطوائيه بعض التلاميذ وعزولتهم. (إسماعيل، ١٩٩٨م)
- ١٤ - يساعد على تنمية مهارات المعوية والقدرة على التعبير
- ١٥ - يجعل الطالب ينظر إلى معمله نظره احترام وتقدير، نظر لدور الذي يقوم به كمرشد وليس كمعوق. (صاير، ٩٩٩ م، ٢١٣)
- ١٦ - يساعد المعلم على مراعاة الفروق الفرديه بين التلاميذ (صاير، ١٩٩٩ م، ٢٠٣)
- ١٧ - يساعد المعلم على اكتشاف مواهب الطلبة (العرب، ١٩٩٥م، ٤٧)
- انماصير الأساسية لتعلم التعاوني من أجل أن يكون التعلم تعاونياً لا بد أن تتوافر فيه العناصر التاليه
- ٩ - لاعتماد الإيجابي متبادل بين الأفراد ويتوافر هذا الاعتماد الإيجابي بين التلاميذ عند

وإذا كانهم أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة بشكل لا يمكن أن يجحدوهم ما لم يسجد أقرانهم في المجموعة وبالعكس والاعتماد المتبادل يحرر مواقف يترك فيها التلاميذ أن عملهم يفيد أقرانهم في مجموعتهم وبالعكس. ورسول لا يألو جهداً في الاستعانة بغيره لتحقيق أهدافه، وهذا يظهر من خلال مخاطبة سيد موسى عليه السلام ربه عز وجل يطلبه أن يجعل أخيه هارون معه يعينه على أداء مهمته قال تعالى ﴿وَأَجْعَلْ لِي وِثْرًا مِّنْ أَهْلِي﴾ هرون أخي ﴿تَقْدُدْ بِهِ أَزْوَاجِي﴾ وَأَشْرِكْ فِي أَمْرِي ﴿كَفَىٰ فُجُورًا كَثِيرًا﴾ وَتَدْعُكَ كَثِيرًا ﴿وَتَذَرُهُمْ كَانُفَرًا﴾ ﴿٢٥ ٢٩﴾

والله سبحانه وتعالى يستجيب له بقوله ﴿قَالَ قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَا مُوسَىٰ﴾ (٣٦)

وقد ورد عن أبي هريرة رضي الله عنه أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال «أفصّلُ العهدِ أن ينعثم المرء المسلم عمن ثم يعلمه حاجة المسلم» (ابن ماجه ١٤١٦هـ، ١٥٨)

وورد عن ابن عباس عن النبي - صلى الله عليه وسلم قوله «إِذَا سَجِئْتُمْ بِحَبِيبٍ فَذَكِّرُوهُ بِتَكْمٍ» (الدارمي، ١٤٣١هـ ٤٨٢)

كما ورد عن علي - رضي الله عنه - قوله «مَذْكُرُوا هَذَا الْحَدِيثَ وَتَرَوْوَاهُ أَتُكْمُ (نَ لَا تَعْمُوا بِدُرُسٍ» (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٨٨)

كما ورد عن وهب بن منبه قوله «مَجْبُوسٌ يَتَرَعَّ فِي الْعِلْمِ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ قَتَلْتُمْ صِلَاءً لِمَنْ أَحْبَبْتُمْ

يَسْمَعُ أَنْكِبَهُ فَيَتَوَعَّجُ بِهِ سَهَةً وَمَا يَجِي مِنْ عُمْرِهِ» (الدارمي ١٤٢١هـ ٣٥٢).

وهذه الأقوال تدل دلالة واضحة على أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يوصي الصحابة بضرورة إعادة بعضهم بعضاً، وكذلك كان يوصي بعضهم بعضاً بالاجتماع معاً لتعم الفائدة من خلال المداكرة الجماعية ومن تلك العوائد عدم النسيان، وهذا يدل أيضاً أن النعم التعاوني الذي ينادي به المربون في وقتنا الحاضر هو (لا تاج محاسنات كان يقوم بها علماء المسلمين وعلماء العلم في القرون الإسلامية الأولى

ونكي يتحق النعم التعاوني بالشكل المعروف من على القائمين بالعملية التحفيزية القيام بعده بحركاتها

أ/ توصيهم الهدم العنصرية المطلوبة من أعضاء كل مجموعة والتأكد من فهمهم للمطلوب

ب/ حث أفراد المجموعة على التعاون معاً

ج/ توصيهم أن يخصصوا على التفرير ليس فقط لجهودهم بل أيضاً لأداء المهمة وفق المجموعة

د/ توزيع المسؤوليات لأداء العمل، فكل فرد يقوم بأداءه بدوره به وفق مجموعته

هـ/ توفير المواد اللازمة لأداء المهمة

و/ إعطاء كل مجموعة اسماً محبباً

٢ - لجمع بين النظرية والتطبيق

نقد كان الصحابة - رضوان الله عليهم -



رسول الله صلى الله عليه وسلم **«نُصِرَ اللَّهُ أَمْرًا سَمِعَ مِنْ حَدِيثٍ مَحْظُوطٍ حَتَّى يُنْفَعَهُ عِبْرَةٌ مِنْهُ حَتَّى يَقُولَ إِلَى مَنْ هُوَ الْمُفَقُّ مِنْهُ وَرَبُّ حَامِلٍ فَقَدْ بَيَّسَ بِعَمَلِهِ»** (الرماني ١٩٩٦ م، ٣٩٣)

تشير الآية السابقة وكذلك الحديث إلى أن هناك فروقاً فردية بين الأفراد فدرجة الفهم والحفظ متفاوتة لدى الأفراد، وكذلك هناك اختلاف في الاستعداد لعدمهم بينهم.

وعليه فإن طريقة التعلم المتواءمة تأخذ بعين الاعتبار مراعاة الفروق الفردية، وذلك على طريق تمكين مجموعات المتعلمين التعاوني من أفرادهم من النجاح في التحصيل بحيث يستفيد كل منهم من رعيته الآخر من خلال التفاعل الإيجابي البناء بينهم.

#### ٤ - التواصل والبناء الاجتماعي

ورد في حديث أبي سعيدة يأتي عبد الله كل خميس فيسأله عن أشياء عاب عنها فكان عنه ما يُحفظ عن عبد الله بما يسأله عبيده عنه (الدارمي ١٤٢١ هـ، ٤٥٧)

قال عمر بن الخطاب ومَنْ قَدْ وَجَّهَ رَأْيَ عَمَلِهِ رَأْيَ اللَّهِ رَأْيَ اللَّهِ (١٤٢١ هـ، ٤٥٩)

وقال الرسول صلى الله عليه وسلم **«مَنْ قَوْمٌ يَجْتَمِعُونَ فِي بَيْتٍ مِنْ بَيْتِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ يَتْلُونَ وَيَتَعَمَّقُونَ كِتَابَ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ يَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إِلَّا حَقَّبَ بِهِمُ الْمَلَائِكَةُ وَعَشَبَتْهُمْ الرَّحْمَةُ وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عَمِلَهُ»** م من رجلٍ يسلُكُ طريقاً

فيصرون من رسول الله صلى الله عليه وسلم عشر آيات فلا يأخذوا في العشر الأخرى حتى يعمموا ما هي هذه من العزم والعمل قالوا فعلت العزم والعمل (أحمد، ١٤٢١ هـ، ٤٦٦) وهذا يدل على أن التعلم في

عهد الرسول - صلى الله عليه وسلم - يقوم على جمع بين النظرية والتطبيق فكانوا يتعمقون القرآن الكريم ويعملون به، والله عز وجل وصف من يعلم ولا يعمل يدغم بالكراهية الشديدة قال تعالى

**﴿يَأْتِيَا الَّذِينَ آمَنُوا بِمِثْقَلِ ذَرَّةٍ مِّنَ الْحَسَنَاتِ فَلَهُنَّ أَضْعَافٌ عَشْرُ مِثْقَلِهَا وَأَمَّا الَّذِينَ لَا يَعْمَلُونَ فَيَكُونُوا لَهُنَّ غُرُورًا﴾** (الصف ٢ - ٣)

وكذلك قوله تعالى **﴿تَأْتِيهِمُ الْغَايَةُ أُنْجُسُومًا﴾** (البقرة ٤٤)

وهذه الآية الكريمة تصف الذين يأمرهم الله بعمل الخير وهم لا يعملون به مع علمهم بذكره الله في كتابه العزيز بأنهم يتقربون الكتاب ولا يعقلونه، وهذا وجب على المعلم بصفة عامة ومعلم التربية الإسلامية بصفة خاصة أن يكون قدوة لتلاميذه وأن يدرس بنفسه مهارات العمل التعاوني في جميع مجالات الحياة ومع الآخرين لقوله تعالى **﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾** (البقرة ٢)

#### ٣ - مراعاة الفروق الفردية

قال سبحانه تعالى **﴿لَا يَكِلِفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾** (البقرة ٢٨٦). وقال

يقومون به أنفسهم، لا سهل الله له به طريق المنهـ  
(أحمد، ١٤٢١هـ، ١٥٧)

إلى انظم في جماعات مقيمة (أخشي، ٢٠١٢م  
١١٣)

فيجب أن تسود بين التلاميذ علاقة الود  
والاحترام والتعاون وأن يظهر هذه العلاقة في سلوكهم  
من خلال قيامهم بواجباتهم وعلى المعلم أن يشجع  
هذه العلاقة باستمرار، لأن التلاميذ هم أساس  
المجتمع، ولا يستطيع أي مجموعته أن تعمل بفعالية إلا  
إذا توافرت لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة  
للتعاون، والقدرة على استخدامها وببعض على  
المعلمين حيث تلاميذهم على استخدامها من خلال  
مهام وأنشطة صعبة تشجع وتبرز مشاعر هذه  
المهارات، كما عطائهم أدوار محددة يقوم بها لأعضاء  
بشكل دوري، أو كمسؤولية عامة يشترك جميع  
الأعضاء في تحملها.

ويمكن إيجاد دور المعلم وفق طريقه التعلم  
التعاوني بالعناصر التالية  
أولاً قبل الدرس

١- تحديد لأهداف من المؤكد أن أي درس لا  
بد أن يندئ بتحديد أهدافه وحببتها بشكل إجرائي  
وأن تتضمن السلوك المرغوب (مجازة من كل تلميذ في  
المجموعة عند الانتهاء من دراسة الوحدة أو الدرس  
٢- تحديد حجم المجموعات يعطى المعلم  
بتحديد عدد كل مجموعة من مجموعات التعلم التعاوني  
بناء على أعداد التلاميذ والإمكانات المتاحة وأهداف  
الدرس وخبرات التلاميذ، وقد أنسب بعض الدراسات  
أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يجمعون أكثر في المجموعات  
الصغيرة لتكون من مرتين أو ثلاثة ويمكن زيادة العدد  
بالتدرج مع تمكّنهم من مهارات التعلم التعاوني  
(كوجيك ٩٩٧ م ٣٢٧)

#### دور المعلم في طريقة التعلم التعاوني

يعني على المعلم عند استخدامه لطريقة التعلم  
التعاوني أن يدير الموقف التعليمي لتحقيق أهداف  
الدرس، وكذلك يحقق أهداف التعلم التعاوني  
كمهارات العمل مع الجماعة

٣- تعيين التلاميذ في المجموعات هناك  
تجهيزات لتعيين التلاميذ في المجموعات، الاتجاه الأول  
يرى أن يوزع التلاميذ على المجموعات بناء على علم  
التجانس بينهم في الفدرات، أما الاتجاه الثاني يرى بأن  
توزيع التلاميذ يعني أن يكون على مجموعات غير  
متجانسة أي أن فيهم من قدراته عالية ومنهم المتوسط  
والضعيف، وهناك التقليد من الدراسات التي أثبتت  
أفضلية هذا الاتجاه كما يذكر (محمود، ٢٠١٣م، ٩٧)

فما للتعلم التعاوني يصبح إلى معلم فعال،  
والمتعلمون لا يعرفون كيف يعملون معاً، فيجب أن  
إلى المعلم ليبين لهم ذلك. ويرد ذلك الدور من خلال  
تخطيط والتأكد بالاستراتيجيات المختلفة لتنظيم أنشطة  
التعليمية المناسبة ولأنشطة التعاونية التي ستعد  
للتعريف على التحول والانتقال من تعلم انفرادي ككل

يتم كيف يؤدي هذا الدور ومراقبتهم أثناء سير  
الدور من التعرف على مدى تفهمهم من تلك الأدوار

٥ - إعداد لأدوات والأجهزة اللازمة  
للمتعلم يسعى على تقديم إعداد لأدوات الملازمة  
للمتعلم التعاوني من أوراق العمل، وأجهزة العرض  
واللوحات التي يمكن أن تساعد المعلم في تحقيق أهداف  
الدرس وأهداف التعلم التعاوني

٦ - إعداد الاختبارات يسعى على عدم أن  
يعد الاختبارات الشهرية التي تطرح على أفراد  
المجموعات بين فترة وأخرى من فترات الدرس كذلك  
الاختبارات التحريرية القصيرة التي تساعد المعلم على  
التصرف على مدى تفهم أفراد المجموعات من تحقيق  
أهداف الدرس

#### ثانياً أثناء الدرس

١ - تهيئة غرفة الصف إن ترتيب غرفة الصف  
يمكن أن يحرر أو يعيق التعلم التعاوني، عليه فلا بد من  
إعطاء هذا الأمر ما يستحق من أهمية وهذا بعض  
النقاط الهامة التي ينبغي مراعاتها عند ترتيب غرفة  
الصف الدراسي

٢ - ضرورة جلوس أعضاء المجموعة الواحدة  
بالقرب من بعضهم، وإن تيسر جعله وجها لوجه  
فذلك أفضل لأسبابها

الحفاظ على التواصل البصري

التحدث بهدوء

سهولة تبادل الأدوار

يأتى امر جمع الهدية المتخصصه بالتعلم التعاوني مذكر  
أن هذه الطريقة من أكثر طرق التعلم التعاوني شيوعاً  
واستخداماً في تدريس كثير من المواد التعليمية، وتعتبر  
يعاينها للتطبيق في أكثر من المدرسة المختلفة

وهناك أكثر من طريقة لتسمية التلاميذ في  
المجموعات (كوجيت ١٩٩٧ م ٣٢٧)

الاختيار العشوائي كنظمهم في المجموعات  
حسب الأسماء

الاختيار المقصود وفيه يتم توزيع التلاميذ  
وفق نوب أو المستوى أو الأجناس

نوك: الاختيار للتلاميذ بالانضمام لأي مجموعة  
يرغبونها

ومن الأفضل استخدام الطريقة الثانية : بعداً  
عن إمكانية التجانس بين التلاميذ مما قد يؤدي إلى  
غرفة تحقيق لأهداف المنشودة، وهذا ما أكدته بعض  
الدراسات كدراسة (الهم مري، ١٩٩٥ م ٥٨) والتي  
أرجعت عدم فعالية التعلم معاً إلى تجانس المجموعات  
بسبب تركيز الحرية للتلاميذ في الاختيار بالانضمام  
للمجموعات

٤ - تحديد الأدوار لأفراد المجموعة لابد  
للمعلم من تحديد دور كل تلميذ في المجموعة، ومراعاة  
تبادل الأدوار بين التلاميذ من درس لآخر، وعلى  
المعلم تعريف التلاميذ بمتطلبات كل دور من تلك  
الأدوار فهناك دور الملاحظ، ودور الباحث،  
وكذلك دور المسجل، ودور القائد... الخ، وأن يوضح

- تتمسبه حجم الطاولات مع عدد أعضاء المجموعة
- ٥ - مراقبة المجموعات بالتأكد من قيام كل تلميذ بدوره، وللتحقق من إنجاز أهداف الدرس
- ٦ - تقديم التمرير المناسب لتشجيع التلاميذ على الأداء جيد
- ٧ - تقديم التعمية الراجعة المناسبة والتي تهدف إلى تحديد مسار تعلم المجموعات عند إحساس المعلم بأخر تقدم مجموعة معينة أو فرد من أفراد المجموعة
- ٨ - يطرح المعلم لأسئلة التعمية المناسبة في نهاية الدرس للتحقق من تمكن كل تلميذ ومجموعة من تحقيق أهداف الدرس، كما يمكن استخدام الأسئلة التحريرية، أو مطالبة التلاميذ بكتابة ملخص درس اليوم حتى يحكم من خلاله مدى نجاح درسه
- ثالثاً بعد الدرس
- ١ - مدى الدرس وذلك من خلال تلخيص النقاط الرئيسية للدرس
- ٢ - تقييم عمل الأفراد والمجموعات من ناحية تحقيق لأهداف التعمية والتعاونية
- الفصل الرابع
- أجزاء الدراسة
- سبب في هذا الفصل يبين الله تعالى التطرق منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة وأداة الدراسة، والمعالجة الإحصائية
- ١ - ترميز حجم الطاولات مع عدد أعضاء المجموعة
- ٢ - تكون المجموعات متساوية ما أمكن من حيث التوزيع في المكان
- ٣ - ترتيب أثاث غرفة الصف بطريقة يسر حركه المعلم بين المجموعات وإمكانية رؤية التلاميذ لموسائل التعمية
- ٤ - توصيخ المهام التعمية المطلوبة من التلاميذ
- ٥ - شرح محكات النجاح وتوصيخها
- ٦ - توزيع الأدوار بين التلاميذ، ومن أمثله الأدوار التعاونية الشائعة ما يأتي
- القائد - بدوره شرح مهمة التعمية وتشجيع مشاركة لإيجيه وفادة حوار وتشجيع لأعضاء كويرجار العمل المطلوب
- الباحث - ويشمل دوره بتجهيز الأدوات والمواد اللازمة لعمل المجموعة، والبحث عنها ووصفها بهاية وإهمام
- السجل - حيث يقوم بتدوين ما يُنمى عليه من إجابات وسائج وتقدير نهائيه توصيت إليها أعضاء المجموعة
- المراقب - بدوره مراقبة أفراد المجموعة وملاحظة سلوك أعضاءها أثناء مهمة التعمية والتأكد من قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام مواد والأدوات المتاحة للاستخدام

## أولاً: منهج الدراسة

### مديرًا

٢ - مشرفي التربية الإسلامية التابعين لإدارته  
تعليم منطقة الرياض التعليميه والبالغ عددهم (٤٠) مشرفًا  
٣ - معلمي مقرر التربية الإسلامية في  
مدارس الابتدائية لحكومية النهارية في مدينة الرياض  
في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ  
والبالغ عددهم (٢٢١٠) معلم

### ثانيًا: هيئة الدراسة

قام الباحث باختيار عدد (١٩٠) مديرًا كمعية  
عشوائيه من مديري مدارس الابتدائية في منجيه  
الرياض ويصية (٤٤٥) من مجتمع المدرسين ، كما تم  
اختيار جميع مجتمع الدراسة من مشرفي التربيين  
وعددهم (٤٠) مشرفًا تربويًا ، وتم اختيار عدد (٤٠٠)  
معلم من معلمي التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية  
في مدينة الرياض بسبه (١٨٪) من جميع المعلمين وتم  
أخذ العينة من جميع مراكز الإشراف التربوي التسعة  
وقد تم توزيع الاستبانات على مديري مدارس  
والمشرفين والمعلمين وعدد منها (١٧٥) استبانة من  
المدرسين استبعد منها (٤) استبانات لعدم صلاحيتها  
للتحليل وعدد (٣٥) استبانة من المشرفين و (٣٥١)  
استبانة من المعلمين استبعد منها (٦) استبانات ، انظر  
المحور رقم (١).

تهدف الدراسة خاليه إلى التعرف على مدى توفر  
المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم  
التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس  
الابتدائية ، والوقوات التي قد تسبب في عدم استخدامها  
لدى الإستراتيجية ، من خلال التعرف على آراء مشرفي  
التربيين ومديري المدارس ومعلمي التربية الإسلامية ،  
وإعطاء توصيات ومفردات لتطوير مهارات التدريسية  
اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني و محاولة  
بتعديل المفاهيم التي يحور حول استخدام تلك  
الإستراتيجية ، وبتدنت هيأ طبيعة هذه الدراسة تطبق  
استخدام المنهج الوصفي ، إذ يعد هذا المنهج أحد أساليب  
البحث العلمي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو  
الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفاً  
دقيقاً ، ويعبر عنها تعبيراً كميًا أو كميًا ، فالعبر الكمي  
يصف لنا الظاهر ، ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي  
فيعطيه وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها  
و درجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى  
رعييدات وآخرون ٩٨٧ م ١٤٨٣

## ثانيًا: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من

١ - مديري المدارس الابتدائية لحكومية  
النهارية في مدينة الرياض في الفصل الثاني من العام  
الدراسي ١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ والبالغ عددهم (٤١٨)

مجموع رقم ١٠. بين توزيع عينة الدراسة وفقاً لمراكز الإشراف التربوي.

م	المركز	عدد المدرسين	النسبة المئوية من العينة	عدد المشرفين	النسبة المئوية من العينة	عدد المعلمين	النسبة المئوية من العينة
١	جنه	٣	٤.٧٤	٤	٤.٧٤	٦٦	٧.٩٧
٢	قنصل		٧٣.٢		٧٣.٢		٣.٩
٣	الغرب	٨	٥٧	٣	٨.٥٧	٣٩	٤.٧٧
	الروابي	٣	٤.٧٤	٤	٤.٧٤	٦٨	٧.٩٧
٥	الروابي	٢٧	٥٨.٨		٥٨.٨	٥٦	٥.٧
٦	السويدي	٨	٥٧	٦	٧.٤	٤	٢.٧٥
٧	الوسط	٩	٥٢	٤	٤.٧٤	٧	٨.٩٤
٨	الشرق	٦	٨.٨	٣	٨.٥٧	٤٩	٢.٧
٩	الشرقية	٢	٧.٤	٣	٨.٥٧	٢٣	٦.٦٧
	المجموع	٧		٣٥		٣٤٥	

من إشراف التربويين من مركز السويدي بواقع (١٦) مشرفين ونسبة (١٧٪) من مجموع عينة المشرفين، كما كان أكبر عدد بعينه الدراسة من المعلمين من مركزي الجنوب والروابي بواقع (٦٢) معلماً من كل مركز ونسبة (٩٧.٩٧٪) من مجموع عينة المعلمين.

من خلال الجدول رقم (١) يتضح أن عينة الدراسة قد وُضعت على جميع مراكز لإشراف التسمية في منطقة الرياض، وكان أكبر عدد بعينة الدراسة من مديري المدارس من مركزي الجنوب والروابي بواقع (٣١) مدير من كل مركز ونسبة (١٧.٥٤٪) من مجموع عينة المديرين كما كان أكبر عدد بعينة الدراسة

مجموع رقم ٢٦. بين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق المؤهل العلمي

المؤهل	عدد المعلمين	النسبة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المديرين	النسبة
بكالوريوس تربوي	٤	٢٨.٢٤٦	٣٤	٢٨.٥٧	٣٢	٨.٢٣
بكالوريوس غير تربوي	٤	٨.٨				٢.٧٧
دكتوراه			٢	٥.٧		٢.٦٩
ماجستير	٩	٥٢	٩	٧.٤		٢.٧
قيم معلومة	٧	٥٨.٩	٣	٨.٥٧		٢.٦٩
المجموع	٧		٣٥			٣.٤

من أفراد العينة كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس تربوي، حيث بلغ عدد من يحمل هذا المؤهل من المديرين

يتضح من الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي حيث يلاحظ أن العاليتين

(١٤١١) مدير بسببه (٤٠,٨٣٪) من عينة المدراء، وعدد (٢٤) مشرفاً بسببه (٦٨٪) من عينة المشرفين، وعدد (٣١٢) معلماً بسببه (٩٠٪) من عينة المعلمين، ومجموع من بينهم هذا هؤلاء من العينة ككل (٤٧٧) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٦٪) من مجموع أفراد العينة

جدول رقم (٣): بين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق مستويات الخبرة

الخبرة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة	عدد المعلمين
أقل من ٣ سنوات	٢	٥,٢٦٪	٤	٨,٦٣٪	٥,٢٦٪
من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	٧	١٧,٧٥٪	٤	٨,٦٣٪	١٧,٧٥٪
٦ سنوات فأكثر	١٣	٣٢,٢٦٪	٢٩	٥٩,٨٦٪	٣٢,٢٦٪
لم يملأ	٣	٧,٦٣٪	٢	٤,١٧٪	٧,٦٣٪
المجموع	٢٧	١٠٠٪	٣٥	١٠٠٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة، ويلاحظ أن غالبية العينة كانت خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) بسببه (٩٥٪) للمديرين و (٨٣٪) للمشرفين و (٨٣٪) للمعلمين، ومجموع من بينهم هذا العدد من سنوات الخبرة من العينة ككل (٤٧٩) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٧٪) من مجموع أفراد العينة

جدول رقم (٤): بين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق الدورات التدريبية

الدورات	عدد المعلمين	النسبة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المعلمين
من لم أخذ دورة للتدريب	٥١	٢٩,٨٢٪	٢١	٥٧,٦٣٪	٢٩,٨٢٪
أخذ دورة تدريبية	١٣	٦,٦٣٪	١٣	٣٦,٣٦٪	٦,٦٣٪
لم يملأ	٧	٤,١٧٪	٢	٥,٦٣٪	٤,١٧٪
المجموع	٧١	١٠٠٪	٣٥	١٠٠٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الحصول على دورات تدريبية في التعلم التعاوني من عدمه، ويلاحظ أن أغلبية عينة الدراسة من المديرين والمعلمين لم يسبق لهم أخذ دورة تدريبية في التعلم التعاوني فكان عدد المديرين (١٣) مدير بسببه (٦٦٪) من عينة المدراء وعدد (٢١١) معلماً بسببه (٦١٪)





مدراس والمشرقيين والمعلمين نصص عوان الدراسة ، وأهدافها ، ومثالاً توصيحية لطريقة الإجابة على فقرات الاستبانة ، وحثهم على الإجابة على فقرات الاستبانة	وتمثيل تلك البيانات رقمياً ، أعطاهم الباحث القيم التالية
القسم الثاني الجانب الشخصية سبيري المدراس والمشرقيين وأهميين اشخصه على المؤهل العلمي ، وعدد سنوات الخبرة ، وهل لديهم دورات تدريبية في إستراتيجية التعلم التعاوني والعمر	١ - القيمة (٥) تعبر درجة الشواهد أو العائق كبيره جداً
القسم الثالث وهو : خمسة محاور رئيسه وهي كالتالي	٢ - القيمة (٤) تعبر درجة الشواهد أو العائق كبيره
المحور الأول مدى توفر مهارات اللازمه لاستخدام صريعه التعلم التعاوني لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وتكون من (٢٧) فقره	٣ - القيمة (٣) تعبر درجه الشواهد أو العائق متوسطه
المحور الثاني معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني ، مرتبطه بمصادر المنهج وتكون من (١٧) فقره	٤ - القيمة (٢) تعبر درجة الشواهد أو العائق منخفضه
المحور الثالث معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني ، المرتبطه بمعلم وتكون من (١٠) فقرات	٥ - القيمة (١) تعبر درجه الشواهد أو العائق معدمه
المحور الرابع معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني ، المرتبطه بالنظام المدرسي والبياني والتجهيزات وتكون من (٨) فقرات	وسيتيم تفسير النتائج للإجابة على أسئله الدراسه حسب تسلسلها من خلال متوسطات إجابات أفراد العينه على فقرات الاستبانة وسيم التعامد مع تلك المتوسطات وهو التنظيم التالي
المحور الخامس معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني ، المرتبطه بالتلاميذ وتكون من (٨) فقرات	١ - إذا جاء المتوسط م بين (١) إلى (١,٨٠) تكون مدى الحاجة التدريبيه معدمه
فأصبح مجموع عدد فقرات الاستبانة (٧٠) فقرة ، وطالب من عينة الدراسة الإجابة على تلك الفقرات وفق تدرج خماسي (كبيرة جداً ، كبيرة ، متوسطه ، قليله ، معدمه)	٢ - إذا جاء المتوسط م بين (١,٨١) إلى (٢,٦٠) يكون وجود مهاره أو العائق بدرجة قليله
	٣ - إذا جاء المتوسط م بين (٢,٦١) إلى (٣,٤٠) يكون وجود مهاره أو العائق بدرجة متوسطه
	٤ - إذا جاء المتوسط م بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) يكون وجود مهاره أو العائق بدرجة كبيره

٥ - [درجته المتوسط ما بين (٤٢١) إلى (٥) لاستبانته من ناحية

يكون وجود امهارة أو العائق بدرجة كبيرة جداً - مدى وصوح المقاربات

٣ - صدق أداة لدراسة

- مدى ملائمة كل فقره للمجال

وذلك من خلال طريقتين هما

مدى صحته وسلامة صياغة فقرات الاستبانة

أ - الصدق الظاهري (صدق المحكمين) وذلك

وقد رأى المحكمون بأن لاستبانته ماضية وقد

من خلال عرض الاستبانة على عدد من المختصين

أخذ الباحث بالملاحظات والآراء التي افترحتها

لمعرفة مدى ملائمة لأداة خوارب السلوك التي وصفت

المحكمون

لياسها

ب - صدق لاتساق الداخلي للاستبانة تم

وقد تم عرض الأداة بصورتها لأوبه على عدد

استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لتأكد من مدى

من المحكمين شملت بعض المختصين في المناهج

لاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال معامل

وطرق التدريس ، والتربية وعلم النفس بجامعة الملك

لا يسطر بين كل عبارة من عبارات الاستبانة وانترجه

سعود ومشرقيين مرسويين في وزارة التربية والتعليم ،

الكلية لكن محور من محاور الدراسة ، وقد جندت

وبدع عددهم (١٠) محكمين وطالب منهم حكم على

اثنانج كالتالي انظر جدول رقم (٦)

جدول رقم ٦ - بين معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الفقر والدرجة الكيفية للمحور

المحور الأول: مؤلف مهارات (التقويم الذاتي)		المحور الثاني: المؤلفات تربط (بمعايير المناهج)		الفقر: المؤلفات تربط (بمعايير المناهج)		المحور الرابع: المؤلفات تربط (بمعايير المناهج)		المحور الخامس: المؤلفات تربط (بمعايير المناهج)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧٢	٢٨	٠.٩٠	٣٥	٠.٧٨	٥٦	٠.٦٠	٦٧	٠.٧٩
٢	٠.٧٢	٢٩	٠.٨٨	٣٦	٠.٧٥	٥٧	٠.٥٠	٦٨	٠.٧٧
٣	٠.٧٧	٣٠	٠.٧٣	٣٧	٠.٦٠	٥٨	٠.٣٠	٦٩	٠.٧٩
٤	٠.٧٩	٣١	٠.٧٠	٣٨	٠.٦٢	٥٩	٠.٧٢	٧٠	٠.٨٧
٥	٠.٦٠	٣٢	٠.٧٧	٣٩	٠.٧٢	٦٠	٠.٧١	٧١	٠.٧٧
٦	٠.٧٠	٣٣	٠.٦٠	٤٠	٠.٦٠	٦١	٠.٦٠	٧٢	٠.٨٧
٧	٠.٧٧	٣٤	٠.٧٠	٤١	٠.٦٩	٦٢	٠.٥٩	٧٣	٠.٦٠
٨	٠.٧٤	٣٥	٠.٧٩	٤٢	٠.٧٥	٦٣	٠.٧٢	٧٤	٠.٧٢
٩	٠.٧٩	٣٦	٠.٦٠	٤٣	٠.٧٨				
١٠	٠.٨٢	٣٧	٠.٦٣	٤٤	٠.٨٣				

تابع الجدول رقم ٦

المحور الأول: مؤلف المبادئ (المعلم الممارس)		المحور الثاني: المصنفات المرتبطة بخصائص المنهج		المحور الثالث: المصنفات المرتبطة بالمرحلة بالمرس		المحور الخامس: المصنفات المرتبطة بالمرحلة	
رقم الفقرة	معامل الإلتزام	رقم الفقرة	معامل الإلتزام	رقم الفقرة	معامل الإلتزام	رقم الفقرة	معامل الإلتزام
١	٧٧	٣٨	٩٨				
٢	٧٨	٤٩	٩٩				
٣	٨	٤	٥٩				
٤	٦٩	٤	٥٥				
٥	٧	٤٧	٥				
٦	٧٢	٤٣	٥٨				
٧	٧٧	٤	٥٩				
٨	٥٧						
٩	٦٩						
١٠	٦٨						
١١	٧٥						
١٢	٦٧						
١٣	٧٦						
١٤	٧٥						
١٥	٧٦						
١٦	٦						
١٧	٧٨						

ملاحظة: دالة عند (٠.٠١) = (\*\*).

يتضح من حدود السابق رقم (١٦) ان حساب معامل لالتزام (بيسوي) بين كل فقرة ومجورها جانب مرتفعه في كل فقرات الاستبانة عبد هسوي دلالة (٠.٠١) وتعد هذه النسبة عالية ، وهذا ما يدل على

على نعم لاسبانه بغير كيب من الاتساق اداحي

١ - ثبات أداة لدراسة

لنحقق من ثبات الاختبار استخدم البحث

معامل ثبات (كروبيخ الفا) بالصيغة التالية

ع ٢ - مع ع ٢٧

معامل كروبيخ الفا =  $\frac{1 - r}{2}$

ع ٢٤

محدود رقم (٧). بين معامل ثبات (كروباخ الفا) فطور الدراسة وثلاستانية ككل.

٥	الفور	قوة معامل ثبات (كروباخ الفا)
	الفور الأول: مدى توفر النهج: الأمانة لاستخدام طريقة التعلم التعاوني	٩٧
	الفور الثاني: سموات للربطة بتناقص المنهج.	٩
٣	الفور الثالث: سموات للربطة بالتناقص	٩
٤	الفور الرابع: سموات للربطة بالتناقص الترمي والباقي والتجديدات	٧٨
٥	الفور الخامس: سموات للربطة بالتناقص	٩
	الثبات الكلي للاستبانة	٩٣

من خلال محدود رقم (٧) يتضح أن معامل

الثبات لكل محور الدراسة عال، كما أن معامل الثبات بالاستبانة ككل هو (٩٢٧) وبعد نسبة عالية من جميع النظم الكافية لاستخدامها كأداة للدراسة

#### ٥ - إجراءات تطبيق أداة للدراسة

توجيه خطاب من سعادته عميد كلية المعلمين

باليمن إلى سعادة مدير تعليم منطقة الرياض من أجل الموافقة على تطبيق الاستبانة

توجيه خطاب من إدارة التطوير التربوي

بوزارة التربية والتعليم إلى مديري مدارس العينة و، مشرفين التربويين بالموافقة على تطبيق الاستبانة وتمهين مهمة الباحث

تم توزيع الاستبانة على مراكز الإشراف

التربوي في تاريخ ١٨ - ٣ - ١٤٣٥ هـ ومن ثم قامت مراكز الإشراف بإرسالها مشكورة مدارس العينة

قام الباحث بجمع الاستبيانات من مراكز

الإشراف بعد حودتها مع استعداد ما لم يتمكن

رجاياتها

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (Spss)

نتوصل إلى نتائج الدراسة

#### عامساً، الحاجة لإحصائية

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب

إحصائية التالية

١ - التكرارات والنسب المئوية

٢ - متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات مديري المدارس ومشرفين التربويين والمعلمين.

٣ - اختبار (t test) لمجموعات المستقلة

معرفه الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول محور الدراسة باختلاف الخصائص على الدوران التدريسية من عدمها

٤ - أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه

(ANOVA) حساب دلالة الفروق بين متوسطات

## الفصل الخامس

## نتائج دراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل وصف نتائج التحليل

لاحصائي لبيانات التي جمعت في هذه الدراسة

## الإجابة عن السؤال الأول

سأجيب السؤال الأول ما مدى سحر كهف دراسة

اللازمه طريقة التحليل التعاوني لدى محمدي التوبة

الإسلاميه بممارس امر حبه الابتدائية في مدينة الرياض؟

ومناقشتها

استجابات العينة حول محاور الدراسة والتي قد تعود

لعامل اختلاف الموهل وسنوات الخبرة والعمر

٥ اختبار (شعبي) بمقارنات البعدية في حالة

وجود فروق من تحليل التباين

٦ معاديل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق

لأنساق الداخلي للاستبانة

٧ للتحقق من ثبات الاختبار استخدم

التباين معاديل ثبات (كرونيباخ ألفا)

المجموع رقم ٨ بين التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن مدى توفر المهارات اللازمة

طريقة التحليل التعاوني

رقم	المهارات	جدول التوافر					المتوسط الحسابي	الترتيب
		كثرة جدا	كثرة	متوسطة	قليلة	ندرة		
١٤	تشجيع الطلبة على مشاركة	٤	٢٥.٨	٨٣	٣	٧	٢	٢
		٣٩.٨	٨	٥	٥	٣		
١٨	جمع الروح عنونة لدى التلاميذ	٥٧	٢٢.٨	٩	٣٢	٧	٢٩.٢	٧
		٩٨.٥	٣٩	٩.٨	٩	٣		
٢٣	القدرة على فهم التلايد للعمل عمادي	٢	٢٣	٥٦	٣	٥	٣٧.٣	٣
		٣	٤٢.٨	٢٨.٣	٥	٢٧		
٢٩	سد العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ	٦	٢٣.٦	٢٧	٥٧		٣٧	٢
		٩	١.٨	٢٣	٣	٢		
٣٥	تنظيم ما عليه التلايد	٤	٢.٨	٦.٨	٤٦		٣٦	٥
		٨.٩	٣٩.١	٣.٥	٨.٣	٨		
١٥	توجيه المجموعات نحو عبس العمل	٧	٢	٦٣	٥٠		٣١.٥	٢
		٩.٢	٣٨.٣	٢٩.٦	٩.٣	٢		
١٦	التنظيم المتعمد والمساندة بالأفراد والمجموعات	٨	٢.٢	٤.٥	٦٧	٤	٣٣	٧
		٩.٦	٣٨.٨	٢٦.٣	٣	٢.٥		
١٩	حل المشكلات التي يتعرض لها الأفراد والمجموعات	٩.٩	٢.٦	٦.٦	٢٦	٩	٣٧	٨
		٨.٦	٣٩.٢	٣	٧	٦		
١٧	ملاحظة نماذج كثر فرد من افراد المجموعة	٤٣	٢.٨	٦	١.٣	٣	٣٥.٦	٩
		٦.٩	٣٧.٧	٣	٢	٢		



تابع الجدول رقم (٨)

٢	المهارة		درجة التوافق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبير جداً	كبيراً	متوسطة	قليلة	متدنية		
٨	معرفة مصادر النجاح للفرد والمجموعة	ت	٣٤	٤	٢	٧	٣٦	٣.٥	١٦
		٧	٢٥	٣٨.٥	٢	٧			
٧	إنتاج مصادر التعلم	٧	٣٤	٢٧	٤٤	٥٥	٦	٢.٦	٢٧
		٧	٢٣	٣٥.٢	٢٦.٣	٧٦			
متوسط جميع فترات محور المهارات ٢.٤٣									

من خلال النظر للجدول السابق رقم (٨)

ينصح ما يأتي

مواضيع مستويات جميع إجابات بحصة الدراسة على فترات محور توافر المهارات الثلاثة لطريقه التعلم التعاوني والبالغ عددها (٢٧) فقرة من بين (٤٠٠) و (٢٩٦) أي ما بين درجة توافر (كبيرة) و (متوسطة)، منها عدد (١٣) فقرة بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات رقم (١٤ - ١٨ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٥ - ١٥ ١٦ ١٩ ١٧ - ١٠ - ١١ - ٢٢ ٢)

وهذا ما يمثل نسبة (٤٨٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت (١٤) فقرة بدرجة (متوسطة) وهي تمثل نسبة (٥٢٪) من مجموع فقرات هذا المحور وهي الفقرات رقم (٢١ ٢٤ ١ ٢٦ ٢٧ ١٣ ٤ ٢ ٣ ٦ ٩ ٥ ٨ ٧)

متوسط جميع فترات هذا المحور هو (٣.٤٣) أي أن عينة الدراسة ترى بأن مهارات التعلم التعاوني متوافرة لدى معلمي التربية الإسلامية بدرجة (كبيرة) جاء في المرتبة الأولى من المهارات الثلاثة

طريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية (تشجيع الطلبة على مشاركة) وكان متوسطها (٤٠٠) ودرجة توافرها (كبيرة)، ويعد تشجيع التلاميذ من الأمور التي تساعد على تعلمهم مع بعضهم البعض ومع معلميهم، وإعداد المنهج عنهم وغرس الطموح في نفوس التلاميذ وزيادة تحصيلهم الدراسي

كما جاء في المرتبة الثانية من المهارات الثلاثة طريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية (رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ) وكان متوسطها (٣٩٢) ودرجة توافرها (كبيرة)، ويعد رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ المحرك لكل تقدم والبعث على كل نمو، فعدم وجود مناخ الدراسي المناسب مادياً ومعنوياً فإن ذلك ينعكس على نفعية التعليم ومرتبة بروح معنوية عالية، في حين أن نحو مدرسي المشحون بالصعوبات الاجتماعية أو النفسية أو المتعنتة بمحاجات التلاميذ يؤدي إلى سوتر التلميذ بحسب ثم ترك التعليم يصبح إنساناً صمراً نفسه وجمجمه

أما (بقدرة على تحفيز التلاميذ لعمل

الجمعية) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من امهارب انلازمه بطريقة سجلتم التعاوني لدى معلمي بريه الاسلاميه وكذلك متوسطاتها (٣٧٣) ودرجه بونفره (كبيره) وسميه روح المدون بن سلاميد عن طريق اسهامهم في الاعمال الخدميه التي تتطلبها موهب التعميمي تجد من أهم أهداف مستخدم طريقة

التعميم التعاوني نتائج المسؤال الثاني مع محوفا المرتبطه بمصاير النهج والتي قد نجد من استخدام طريقة التعميم التعاوني من قبل معلم البريه الاسلاميه بمدارس المرحلة الابتدائيه في مدينه الرياض؟ ومافشنه

جدول رقم ٩: بين التفكير والنسب الشويه والمتوسطات الحسابية والفرجه لإجابات عينه التراسه عن الموقلات المرتبطه بمصاير نهج

م	الغالب	درجة المتق					المرتبه	النسبه
		كبره جدا	كبره	متوسطه	قليله	متدنيه		
٣٦	احتاج طريقة التعميم التعاوني الى جهد كبير	٧٦	٢٢	١	٤	٢	٣٧	
		١٢٩	٣٨٨	٧٦٥	٤٣	٢٧		
١٩	مصفوع، محدود مواد والوسائل التربويه التي يحتاج اليها معلم البريه الاسلاميه تحتاج طريقة التعميم التعاوني	٢	٦٥	٥٩	٨٧	٢٨	٣٨	٢
		٩٣	٢٩٩	٣٨٩	٥٨			
١١	صعوبة استخدام سلاسل التمرين للمعلمه لقياس فترجات التعميم ومن طريقة التعميم التعاوني	٧٨	٢	٧٨	٧٩	٩	٣٩	٣
		٤٢	٣٣	٢٢٣	٤٣	٢٢		
٢٨	قصير، ليس مناسبه لتربيته الاسلاميه في شاور، طريقة التعميم التعاوني	٩٩	٥٩	٦٤	٩٣	٩	٣٢٦	٤
		٨	٧٨٩	٧٩٨	٩٩	٢٤		
٧٧	المؤثر في فترجات التعميم التربويه الاسلاميه على مصفوع المعلومات مع إعمال استويات القياس عند اعماري لتطبيق والتجريب والتركيب والتفكير	٩٥	٧٢	٧	٦٣	٢٣	٣	٥
		٧٧	٣١٩	٣١	٣٧	٦		
٤٤	صعوبة، محدود فترجات تقييم الخجه، استعمال مع استخدام طريقة التعميم التعاوني	٧٦	٨٠	٩٦	٨٢	٩	٣٣٩	
		٣٢	٣١٧	٣٥٦	٥٢	٢٥		
٣٩	مؤثر في الامداد حسي تجايد اعماري وتعميد الجايد الوجداني والوجداني	٧٩	٣٩	٧٤	٩٥	٣٨	٣٢٧	٧
		٤٣	٢٨٩	٣١	٧٢	٦٩		



تابع جدول رقم ۹

٢	البيان	درجته البنائي					الترتيب	الخصائص
		كبره	كبره	كبره	كبره	كبره		
٣٩	كثرة الأنشطة لمصاحبة الطريقة التبعية التدرجية	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
٤٠	عدم القدر على متابعة محتويات مخرجات التربية الإسلامية على تشكيل مشكلات يندرج التلاميذ بالتعلم ويستتوي بمخرجات	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
٤١	عدم القدر على التصحيح الخطي الفصلي و يستخدم طريقة التبعية التدرجية	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
٤٢	ربطه بمخرجات مخرجات التربية الإسلامية	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
٤٣	عمومية عماد مجالات متابعة التلاميذ عند استخدام مضمون التربية الإسلامية لمخرجات التعلم التدريسي	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
٤٤	عصب اعتماد أهداف يتبعه العكس لدى التلاميذ	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
٤٥	مصدر ربطه لمخرجات مخرجات التربية الإسلامية باعتبار التعلم التدريسي	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
٤٦	مصدر الربط بين مخرجات مخرجات التربية الإسلامية ومخرجات ومخرجات	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
٤٧	مصدر تطبيق طريقة التعلم التدريسي في مخرجات التربية الإسلامية	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
٤٨	عصب اعتماد مخرجات مخرجات التربية الإسلامية ببيان التلاميذ العمية	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
	نوسط جميع فقرات الفقرات بمؤلفات ادر بطة بمؤلفات النهج	٧	٧٨	٧	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨

من خلال النظر لتجدول رقم (٩) يتضح ما يأتي:

تدريج متوسطات جميع درجات غيبة الدراسة على فقرات محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج والبالغ عددها (١٧) فقرة ما بين (٣٧١) و (٢٧٧) أي أن العوائق المرتبطة بعناصر المنهج موجودة ما بين درجته (كبيرة) و (متوسطة)، منها (٥) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٣٦ - ٤٠ - ٤١ - ٣٨ - ٣٣) وهي تمثل نسبة (٢٩٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت (١٢) فقره بدرجة (متوسطة) أي ما يمثل نسبة (٧١٪) من مجموع فقرات هذا المحور، وهي الفقرات أرقام (٤٢ - ٣٠ - ٣٩ - ٤٠ - ٤٤ - ٣١ - ٤٣ - ٢٩ - ٣٨ - ٣٢ - ٣٧ - ٣٤).

موسم جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج هو (٣١٩) أي أن غيبة الدراسة ترى بأن درجة توافر المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (متوسطة)، وقد جاء موسم هذا المحور في المرتبة الرابعة من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعه

جاء في مرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (احتياج طريقة التعلم التعاوني إلى جهد كبير) وكان موسمها (٣٧١)، ودرجتها (كبيرة)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العياضه (٢٠٠٣م) في أن أقل الطرق التدريسية شيوعاً الطرق الحديثة ويعود ذلك إلى اعتماد المعلمين على الطرق

التقليدية التي لا تتطلب الجهد نفسه التي تتطلبه الطرق الحديثة من حيث التخطيط واعداد، فطريقة التعلم التعاوني تحتاج إلى جهد كبير كتجهيد الأدوار لأفراد المجموعة، واعداد الحفاسات والأدوات اللازمة للدرس، وتحديد معايير النجاح وتقييم المجموعات، ورمز جاءت هذه الفقرة في مقدمة المعوقات المتعلقة بمحور عناصر المنهج، لكثرة أعداد المعلمين الذين لم يتمكنوا من الحصول على دورات تدريبية في التعلم التعاوني، فعند النظر لتجدول رقم (٤)، ملاحظ أن أعداد من لم يحصلوا على دورات تدريبية في التعلم التعاوني (٢١١) معتمداً مقابل (١١٢) معلماً حصلوا على دورات تدريبية، كما ملاحظ عند النظر إلى جدول رقم (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين غيبة الدراسة حول محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج يعود لعامل الحصول على دورات تدريبية من عدمها.

كما جاء في مرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (صعوبة إعداد المواد والوسائل التعليمية التي يحتاج إليها معلم التربية الإسلامية لنجاح طريقة التعلم التعاوني)، وكان موسمها (٣٤٦) ودرجتها (كبيرة) فاستدعى بحاجته إلى تجهيز المواد والوسائل التعليمية اللازمة للدرس والتي تشمل في أوراق العمل والأدوات اللازمة وأجهزة العرض واللوحات وغيرها، ومن المؤكد أن المعلم بحاجة إلى مهاره مجهر تلك المواد والوسائل فأوراق العمل مثلاً التي توزع

على المجموعات لا بد من مواعيد في مواقف معينة عند استخدام المعلم لطريقته التعاوني  
أما (صعوبة استخدام أساليب التقييم  
لمصممها فمبنياس مخزجات المعلم وفق طريقته المعلم  
التعاوني، فقد جاءت في ترتيبه الثالث من المعوقات  
المرتبطة بعناصر المنهج وكان متوسطها (٣,٤٦)  
ودرجتها (كبيرة) ويرى يعود السبب في ذلك يكون  
دفعه يتطلب من المعلم تحديد معايير النجاح على  
المستوى الفردي وعلى مستوى المجموعة كما يتطلب  
تعداد معايير تحقيق الأهداف الاجتماعية للمعلم  
التعاوني  
إجابة عن السؤال الثالث  
نتائج السؤال الثالث ما المعوقات المرتبطة بمعلم  
الترتيب الإسلامي والتي قد قد من استخدام طريقته  
المعلم التعاوني مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة  
الرياض؟ وأساقته

الجدول رقم (١٠) يرى التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لأجابات عين الدراسة عن متطلبات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية

٢	الرد	درجة الإجابة					المتوسط الحسابي	الترتيب
		كثيراً جداً	كثيراً	متوسطة	قليلة	معدومة		
٤٨	تكتيب المعلمين بينهم أو عدد الأخرى إلى جانب حساب التدريسي	٢٧٨	٦٢	٧	٤٤	١	٤٧٤	
٤٧	كثير جداً المعلمين الملقين على عاتق معلم التربية الإسلامية	٢٦٤	٦٥	٨	٣	٤	٤٢	
٤٦	عدد قليل من المعلمين على تورات تدريسية في طريقه المعلم التدريسي	٩٢	٩٨	٨	٥٧	٧	٣٩	٢
٤٩	قلة استفادة المعلمين من خبرات التربينيين فيه يتعلم بتطبيق طريقته المعلم التدريسي	٥٨	٦٧	٣	١٣	٢	٢٧	٤
٥٤	عدم معرفة المعلم بمطلوبات حصة التعليم التدريسي من خصوصيات اختيار الأهداف تصميم الأنشطة الوسائل التعليمية وإعداد المعلم خ	٥٤	٥	٤٣	٤	٧	٣٦٩	٥
٤٥	أعداد معلم التربية الإسلامية قبل الحاضر غير كافٍ حيث لا هناك من استخدام طريقته المعلم التعاوني	٢٦	٧٥	٦	٧	٤	٣٦٨	

تابع الجدول رقم ١٠٠

٢	البيانات	درجة التماثل					المتوسط الحسابي	الترتيب
		متوسط	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة		
٥٢	عدم مثالية حصر للمعنى لغزات: تحليل الفقرات التعريفية	٠	٤	٧٩	٧	٧٧	٧	٣٩
			٨٩	٣١٩	٣	٤	٣٦	
٥٣	قناعه المعلم بعدم المتابعة إلى استخدام طريقة التعلم التعاوني	٠	٧٥	٤٩	٩٤	٨٩	٣٥	٣٧٦
			١٣٦	٧٧	٣٥٢	٩٧	٦٤	
٤٩	خوف من قدر الغير على المعلمين		٥٨	٨	٨	٩	٤	٣٩
			٥	٢٩	٣٢٨	٢٨	٧٣	
٥١	صحية إدارة الصف مع استخدام التعميم التعاوني	٣	٥٧	٥	٦٤	٥٧	٥	٢٩٥
			٣	٢٤	٢٩٨	٦٧	٩	
متوسط جميع فقرات فقرات المعلم التربة الإسلامية		٣٦٢						

من خلال المعلمين لجدول رقم (١٠) يتضح ما

بأن:

تراوحت متوسطات جميع درجاته عيه الدراسة على فقرات محور فقرات متوسط المعلم التربة الإسلامية والبالغ عددها (١٠) فقرات ما بين (٤٢٤) و (٢٩٥)، أي أن فقرات هذا المحور جاءت ما بين بدرجة (كبيرة جداً) و (متوسطة) وقد جاءت فقره واحدة بدرجة (كبيرة جداً) وهي الفقره رقم (٤٨) بسبة (٨١٠) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما جاءت (٦) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٤٧) ٤٦ ٤١ ٥١ ٥٤ ٤٥ ٥٣ بسبته (٦١٠) من مجموع فقرات هذا المحور، وجاءت (٣) فقرات بدرجة (متوسطة)، وهي الفقرات أرقام ٥٢ - ٤٩ - ٥٠، وتشكل بسبته (٣٠) من مجموع فقرات هذا المحور

متوسط جميع فقرات محور الحقوق المرتبطة مع التربة الإسلامية هو (٣٦٢) أي ان عبة الدراسة ترون بأن الحقوق المرتبطة مع التربة الإسلامية هو حوده بدرجة (كبيرة) وقد جاء متوسط هذا المحور في مرتبه الثانية من بين متوسطات محاور الحقوق لأربعة جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة مع التربة الإسلامية (تكتيف المعلمين ببعض الأعمال الأخرى في جانب العبه التدريسي)، وكان متوسطها (٤٢٤) ودرجتها (كبيرة جداً) وانتمت نتائج انماضه الحاليه مع دراسة (الريالي ١٤٢٨هـ) والتي جاء فيها أن من أهم المعوقات التي تحد من استخدام المعلم معامل الحاسوب تكليفه بأعمال إدارية كثيرة داخل مدرسه فهناك متطلبات لنجاح التعميم التعاوني في تحقيق أهدافه ومن هذه المتطلبات ما

يكون داخل الفصل وأحياناً خارجه ، وتكثيف المعلم بأعمال أخرى إلى جانب عمله التدريسي والترفيهي كالأعمال الكتابية أو تخصص الفرع أو المراقبة قد تحد من قدره هذا ، لعدم عني أداء أدواره لمجابهة طريقة التعلم التعاوني

كما جاء في المرتبة الثانية من الملاحظات المرتبطة بعدم التربية الإسلامية (كثرة العيب التدريسي الملقى على عاتق معلم التربية الإسلامية) وكان متوسطها (٤٤٢٠) ودرجتها (كبيرة) وربما يعود السبب في ذلك إلى زيادة انصباب التدريسي لدى المعلمين ، وزيادة انصباب التدريسي للمعلم يشكل صعوبة كبيرة تحد من استخدامه لطريقة التعلم التعاوني ، وذلك لأن هذه الريادة تأخذ الكثير من وقت وجهه المعلم مما يؤثر على عطائه وفاعليته في التدريس ، الأمر الذي لا يجد معه المعلم الوقت واجهده لاستخدام هذه الطريقة والتي تتطلب مزيداً من الجهد من حيث التخطيط والإعداد والتنفيذ.

أما (عدم حصول المعلم على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من الملاحظات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية ، وكان متوسطها (٣٩٠) ودرجتها (كبيرة) وربما يعود السبب في عدم استخدام المعلم بعض الطرق الحديثة في التدريس كطريقة التعلم التعاوني أنهم لم يتدربوا عليها فسمي إعطاء المعلم دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني لتحقيق نتائج إيجابية في عملية التدريس ، وقد أوصى (العصري ، ١٤٢٧هـ) بتدريب المعلمين على التطبيق الأمثل لأسلوب التعلم التعاوني أثناء عملية التدريس

#### الإجابة عن السؤال الرابع

نتائج السؤال الرابع من الملاحظات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بممارس المرحله الابتدائية في مدينة الرياض ؟ وساقشناه

بحسب رقم ١٦٠. بين الفكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والمرتبة لإجابات هذه الدراسة عن الملاحظات المرتبطة بالنظام

#### تدريس المباني والتجهيزات

الترتيب	الدرجة الحسابية	درجة الملاحظ					النتائج		م
		متوسط	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة			
	٤.٣	١	٢	٣	٤٥	٣١٩	ب	كم عدد المتلاميذ في الفصل.	٦
		٦	٣٨	٤	٧٥	٥٧٩			
٦	١	٢٦	٦٥	٨	٣	٣٩		حين العصر التدريسي	٦٩
		٤٤	٥	٥.٦	١٧	٥٦.			
٧		٩	٤	١٧	٤٧	٧٥٧	ج	عدد بولم مكتبة للتربية فيهم بالمصادر اللازمة لمجابهة طريقة التعلم التعاوني	٦٩
		٢٤	٧٤	٦.٧	٧٥٨	٤٥٧			

تابع جدول رقم ١١٩

٢	المتغير	درجات الخطر					الترتيب
		كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	منخفضة	
٥٩	معظم المؤشرات سالبة الطبيعية التي يذكر استحداثها في مرضه التسمم المتعاقبي	٠	٢٤	٦٩	٨	٤	
			٣٧	٣٧	٩٦	٢٢	
٥٥	التطعيم التبادلي بطور الخصص الدراسية	٠	٨٥	٧٨	٧٣	٥	
			٣٣٦	٣٩٣	٧٢٥	٧٤	
٥٧	عدم حفظ. تعلم خرق في توزيع. طفر بما يتناسب مع نظير طرفة التسمم المتعاقبي		٣٢	٥٦	٤	٣٣	
			٩٤	٢٨٣	٢٥٦	٤٥	
٥٦	فلا الوقت المتخصص للتعلم الد. مبة		٧٧	٣	٥٥	٦٩	
				٢٥	٢٨	٦٤.٥	
٥٨	عدم فاعلية إدارة للتوسعة يستخدم طريقة التسمم المتعاقبي	٥	٦٩	٨٧	٥٤	٧	
			٢٥	٤٤	٧٧٦	٢٧	
متوسط جميع فقرات محور المعوقات : اربطة بالنظام للمرضى والبيئات والتجهيزات							
٣٧٢							

٥٦) خلال النظر في جدول رقم (١١) يتضح

بأن:

١- تراوح متوسطات جميع درجات الخطر من (١١) إلى (٥٦) في فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والبيئي والتجهيزات والبالغ عددها (٨) فقرات ما بين (٤٣٤) و (٢٨٢) أي أن فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والبيئي والتجهيزات جاءت ما بين درجة حادة (كبير جداً) و (متوسطة) وقد جاءت فقرة واحدة بدرجة (كبير جداً) وهي الفقرة رقم (٦١) بنسبة (٢٥ %) من مجموع فقرات هذا المحور ، بينما جاءت (٥) فقرات بدرجة (كبير جداً) وهي الفقرات أرقام (٦١ ٦٢ ٥٩ ٥٥ ٥٧) بنسبة (٦٢.٥ %) من مجموع فقرات هذا المحور ، وجاءت

فقرات بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام (٥٦ ٥٨) وتشكل ما نسبته (٢٥ %) من مجموع فقرات هذا المحور

٢- متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والبيئي والتجهيزات هو (٣٧٢) أي أن حصة الدراسة ترى بأن المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والبيئي والتجهيزات جاءت بدرجة (كبيرة) وقد جاءت متوسط هذا محور في مرتبة الأولى من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة

٣- جاءت في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والبيئي والتجهيزات (كثيراً أعمار التلاميذ في الفصل) ، وكان متوسطها (٤٣٤) ودرجاتها (كبير جداً) واتسمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة

من أهم الصفوف التي تروى، إذ تزداد عدد المستخدمين طرق التدريس الحديثة حتى مساحة الصفوف الدراسية

أما (عدم توافر المكتبة المدرسية، تجهيزها بالمصادر اللازمة لنجاح طريقته التعلم التعاوني) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والبيئات والتجهيزات وكذلك متوسطها (٤ + ٤) ودرجتها (كبيرة) وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الريالي، ١٤٢٨هـ)، والتي جاءت من ضمن نتائجها «قلة المصادر التعليمية التي يمكن توظيفها في التعلم التعاوني»

#### لإجابة عن السؤال الخامس

نتائج السؤال الخامس من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض<sup>٢</sup> ومناقشته

(السلحاح، ١٤٢٦هـ) والتي جاءت من ضمن نتائجها أن أهم معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة في المرحلة الابتدائية هي كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الدراسية ويمكن تسميها بعدم هيكلة الصف الدراسي، المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والبيئات والتجهيزات لكثرت الكثافة في أعداد التلاميذ في الفصل الدراسي يؤدي إلى مضاعفة جهود المعلم في التصحيح ومتابعة التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية يؤدي كذلك إلى عدم قدرة المعلم على تشكيل وصح جنوس التلاميذ حسب ما تتطلبه طريقة التعلم التعاوني وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات

كما جاءت في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والبيئات والتجهيزات (حتى الفصل الدراسي)، وكذلك متوسطها (٤ + ١٩) ودرجتها (كبيرة)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العامدي، ١٤١٥هـ) والتي جاءت من ضمن نتائجها أن

مجموع قيم ٩٣٦ بين المفكرات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والفرق لإجابات هذه الدراسة هي المعوقات المرتبطة بالتلاميذ

م	البيانات	درجة الباطن					الفرق الحسابي	الترتيب
		كثير جداً	كثير	متوسطة	قليل	معدوم		
٦٩	ضعف عدم التلاميذ بفرصة البحث	٤٤	١٧	٥	٧٥		١	
		٢٨.٨	٢٣	٩	٥	٢		
٦٥	انكسار عدم التلاميذ على رغبتهم	٤	٢٨	٦	٤	٢	٢	٣٨٧
		٢٩.٨	٣٧.٧	٢	٧٤	٢٢		
٦٤	ضعف مهارات التلاميذ عند التلاميذ	٣	٩	٨٥	٤	٢	٣	
		٢.٥	٣٦.٧	٢٣	٨	٢		
٦٧	عدم حصول التلاميذ على انتباهه وتقبل تربيته الأولى	٢٢	٥	٧٠	٨٧	٥	٤	٣٥
		٢٧	١٧.٤	٢١	٥٨	٢.٧		

تابع الجدول رقم (١٢)

٢	البيانات	درجة التلميذ					المرحلة الحسابية	التوزيع
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	لينة	متدنية		
٦٣	مؤشرات التقييم التي تصنف من قبل معلم التلاميذ	٧	٥	٨١	٧١	١	٣٥	٥
		١٢	١٧	٣٣	٣	٢٩		
٦٨	ضعف التلقين بالتلمس لدى كثير من التلاميذ	٩٢	٧٦	٨٢	٨٦	١	٣٦	٦
		٦٧	٣٠	٣٣	٥٩	٢٢		
٧	يحمي التلاميذ المتعزقين مساعده بالتعليم منقطعهم بروح التلقين وليس بـ التدوين	٢		٨	٥٥	٥	٢٩٦	٧
		٣		٣٥	٢١	٩٧		
٦٦	يحمي التلاميذ المتعزقين	٤٥	٩٧	٧٦	٧٦	٥٧	١٨٧	٨
		٨٢	٧٦	٣٠	٣١	٣		
		متوسط جميع مؤشرات التقييم للتلاميذ					٣٢٧	

من خلال النظر في الجدول رقم (١٢) يتضح

بأن:

- تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة التلاميذ على فقرات محور المعوقات المرتبطة بالناتج عددها (٨) فقرات ما بين (٤.٠١) و (٢.٨٢) أي أن جميع المعوقات الواردة في هذا المحور جاءت من بين درجة (كبيرة) و (متوسطة) وقد جاءت (٦) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٦٩ ٦٥ ٦٤ ٦٧ ٦٣ ٦٨) بسبب (٧٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما جاءت فقرتان بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام (٧٠ ٦٦) بسبب (٢٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بالتلاميذ هو (٣.٤٧) أي أن عينة الدراسة ترى بأن درجة المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (كبيرة) وقد جاء

متوسط هذا المحور في امره الثالثه من بين متوسطات محور المعوقات لأربعة

- جاء في مرتبه الأولى من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (مصحف إمام التلاميذ بمهارات البحث) وكان متوسطها (٤.٠١) ودرجتها (كبيرة)، ويرى يعود السبب في ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بطرق التدريس التي تعتمد على محاولة حصول التلاميذ بالمعروف من خلال التعلم الذاتي وريعتهم بإمكانية وموعدتهم لاتتفاد بموعدتهم في السرعة المفيدة، وموعدتهم التأمل والتفكير

كما جاء في مرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (اتكال بعض التلاميذ على زملائهم)، وكان متوسطها (٣.٨٧) ودرجتها (كبيرة) ويرى يعود السبب في ذلك لكون استراتيجية المعلم التعاوني تتيح للتلميذ الذي لا يعمل أن يختصي داخل المجموعة



التعاونية يسمى يحصل على التقويم المناسب اعتماداً على جهد ملائه الآخرين، و لكن يتركز التعصب على هذه فعوى إن ما توجد ابعلم المتابع الذي يورع الأدوار يشكل ملائم لا يسمح بالانكاثبه بين التلاميذ . أم (صعب المهارات التعاونية عند التلاميذ) فقد جاءت في دريسه الثالثه من المعومات، يرتبطه بالتلاميذ، و كان متوسطه (٣٦٤) و رجعها (كثيره) ويمكن ان يساعد على تجاوز هذا حقوق لعدم للمهارات التعاونية للتلاميذ و ب، أهميتها، والعليه يتدرب التلاميذ على المهارات التعاونية أثناء الدرس التعاوني، وأن يطلب المعلم من التلاميذ عند المهارات التي تؤدي إلى نجاح المعلم التعاوني، والإشادة

المجدول رقم ١٣. بين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات التمه حول محاور الدراسة

المحور	مصدر التباين	المجموع للمرات	درجات حرية	متوسط مربعات	قيمة وسم	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	٣٣٥٩	٢	١٦٧٩	١٧٨	
	داخل المجموعات	٦٦٧٨٦	٥٤٦	٤٧٨		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	بين المجموعات	٤٠٤	٢	٢٠٢	٢٩	
	داخل المجموعات	٢٤٩٦١٣	٥٤٧	٤٥٦		
المعوقات المرتبطة بالنظم	بين المجموعات	٥٢٨٣	٢	٢٦٤	٨٧٩	
	داخل المجموعات	٢٤٥٣٣٢	٥٤٦	٤٤٤		
المعوقات المرتبطة بالنظام التدريسي	بين المجموعات	٢٠٤	٢	١٠٢	١٦٧٣	٧٩
	داخل المجموعات	٢٧٢٥٦	٥٤٦	٤٩٥		
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	بين المجموعات	١٥٨	٢	٧٩	٥١٨	٢١
	داخل المجموعات	٣٠٥٦٨٧	٥٤٦	٥٦٠		
جميع المحاور	بين المجموعات	١٠٩٥	٢	٥٤٧	٧٩١	
	داخل المجموعات	١٣٨٧٦	٥٤٨	٤٩٠		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٣) أن قيمه (هـ) داته إحصائي هذه مستوى دلالة (٠٠١) في كل من محور (المهارات) والمعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، والمعوقات المرتبطة بالنظم، أي أن هناك فروقاً

بين آراء مديري المدارس، المعلمين، وأشرافهم حول  
المهارات المتوافرة لدى المعلمين وفي المواقف المرتبطة  
بمناصبهم، وكذلك في المواقف المرتبطة بالمعلم  
والتي قد تكون دون استخدام هذه الطريقة في  
التدريس وقد تم استخدام اختبار (شيفيه) للكشف  
عن مصدر تذبذب الفروقات

الجدول رقم ١٤: بين اختبار شيفيه، لتجديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة وفقاً لخاور الدراسة

المصدر	العينة	الفارق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المهارات	المعلمين	٦٦	١
	الأشراف	٥	
المواقف المرتبطة بمناصبهم	المعلمين	٤٠	
	المدرسين	٤٣	١
المواقف المرتبطة بالمعلم	المعلمين	٤	

من خلال ملاحظته الجدول رقم (١٤)

يتضح

أن الفروق بين المتوسطات في محور المهارات  
كان بين متوسطات المعلمين وأشرافهم وبين متوسطات  
أشرافهم ومعلمين، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية  
يتضح أن الفروق بين آراء المعلمين وأشرافهم جاءت  
لصالح المعلمين حيث كان متوسطهم (٣٥٤) مقابل  
متوسط (٣٢٨) بمديريهم، وكذلك الفروق بين آراء  
معلمين وأشرافهم جاءت لصالح معلمين فكان  
متوسطهم (٣٥١) مقابل متوسط (٣٠٣) للأشراف،  
وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق لصالح المعلمين  
لأنهم يديرون وأشرافهم أعرف بمهارات المتوافرة لدى  
المعلمين من خلال الزيارات الميدانية للمعلمين داخل  
الصفوف الدراسية ويحدث توكيد لديهم معرفة  
بمهارات التعلم التعاوني التي يمكنها المعلمون

أن الفروق بين المتوسطات في محور المواقف  
مرتبطة بمناصبهم، وكذلك في المواقف المرتبطة بالمعلمين  
والأشراف، وبين متوسطات مديريهم وأشرافهم، وبالنظر  
إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق بين آراء  
المعلمين وأشرافهم جاءت لصالح معلمين حيث كان  
متوسطهم (٣١٩) مقابل متوسط (٢٨٣) للأشراف  
وكذلك الفروق بين آراء مديريهم وأشرافهم جاءت  
لصالح الأشراف فكان متوسطهم (٣٢٧) وربما يعود  
السبب في وجود هذا الفارق لكون المعلمين ثم مديريهم  
أكثر ممارسة عملية يومية بعمدية التدريس من  
أشرافهم، فهم أعرف بحاجات التدريس باستخدام طريقة  
التعلم التعاوني وما يعترضها من عقبات مرتبطة  
بمناصبهم

أن الفروق بين المتوسطات في محور المواقف  
مرتبطة بالمعلمين كان بين متوسطات معلمين ومديريهم

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة والتي قد تعود بعامل المؤهل وسنوات الخبرة والعمر

كما تم استخدام اختبار رت) تبعيات مستقلة لتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة والتي قد تعود بعامل الحصول على دورات تدريبية من عدمه في مجال التعلم التعاوني (انظر الجدول رقم ٢١،

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق جاءت لصالح المدرء حيث كان متوسطهم (٣٧٤) مقابل متوسط (٣٥٥) للمعلمين، ويرى يعود السبب في وجود هذا الفرق لصالح المدرء إلى أن المعلم بطبيعته البشرية ينمي صفة العصور عن نفسه

### التحقق من صحة الفرض الثاني

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠٥) بين متوسطات إجابات العينة على محاور الدراسة تعود لحاصل المؤهل، وسنوات الخبرة والحصول على دورات تدريبية في طريقه التعلم التعاوني من عدمه، والعمر

جدول رقم ٢٠ . بين اختبار تحليل التباين الأحادي دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة بالمؤهل

المحور	مصدر التباين	المجموع التربعات	درجات الحرية	متوسط تربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	١٤	٣	٣٤٧	٦٧٩	٥٦
	داخل المجموعات	٢٦٨٩٧٥	٥٣٧	٥		
المعارف المرتبطة بممارسة المهنة	بين المجموعات	٦٣٩٧	٣	٧٩٩	١٦٩٦	٦
	داخل المجموعات	٢٤٨٩٦٦	٥٣٧	٤٧١		
المعارف المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٧١٢	٣	٢٢٧	٢٥١٨	١٨
	داخل المجموعات	٢٤٥٦٩٨	٥٣٦	٤٦٧		
المعارف المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	٣٩٥٧	٣	١٣١٩	٢٦٩	٥
	داخل المجموعات	٢٥٧٨٥	٥٣	٤٩		
المعارف المرتبطة بالطلاب	بين المجموعات	٢٤٩	٣	٢٠	١٧٣٣	٥٣
	داخل المجموعات	٢٩٨٩٧٩	٥٣٦	٥٦٨		
جميع المحاور	بين المجموعات	٣٧	٣	٢٤	٢٢٧	٨
	داخل المجموعات	٢٥٩٩	٥٣٨	٩٤		

واحد قصد من محاور الدراسة وهو محور (الدعوات المرتبطة بالنظام المدرسي)، أي أن هناك فروقاً بين

يلاحظ من خلال الجدول رقم (٢٥) أن قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠٥) في محور

موسوعات آراء مديري المدارس والمعلمين والمشرفين قد اكتشف عن مصدر تلك الفروق، ولذا تم استخدام تعود لمعامل اختلاف المؤهل ثم يستطع اختيار (شيعيه) اختيار (LSD) بمعيار ذات البعدية

جدول رقم ٩٩ بين الاختبار LSD لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات بحسابه لإجابات العينة وفق للاختلاف المؤهل

المؤهل	المؤهل	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
دكتوراه	ماجستير	٣	
دكتوراه	بكالوريوس عربي	٨٩	٣
دكتوراه	بكالوريوس غير عربي	٩٨	٦

يتضح من خلال جدول رقم (٩٩) الفروق بين موسوعات حاصلي مؤهل الدكتوراه وموسوعات المؤهلات الأخرى، وبالمرجوع لمتوسطات اتضح أن الفروق جاءت لصالح حاصلي مؤهل الدكتوراه وكان متوسطهم ٤٦٢،٤٤ بينما كان متوسط حاملو مؤهل الماجستير (٣٥٠) أما حاملو مؤهل البكالوريوس التربوي فكان متوسطهم (٣٧٣) ومتوسط من لديهم مؤهل بكالوريوس غير تربوي كان (٣٦٤)، فالذين

يحملون مؤهل الدكتوراه يرون أن المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي تؤثر في عمل المعلم بدرجة أكبر من بقية أفراد العينة من حاصلي المؤهلات الأخرى، وربما يعود السبب في ذلك لواقع التأهيل العملي العالي الذي قد يتمكن الفرد من التعرف على نقاط الضعف في النظام المدرسي والتي قد تكون سبب في عدم استخدام المعلم لطريقته المتعلم المتدربي هذا، إلى جانب الخبرة في المجال التعليمي

الجدول رقم ٩٧. بين اختبار تحليل التباين الأحادي بدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف مستويات الخبرة.

المؤهل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مهارات	بين المجموعات	٦٨٥	٤	١٧١,٢٥	٦,٨٩	٥٩
	داخل المجموعات	٢٧٣	٥٤	٥,٠٧		
المؤهلات المرتبطة بتدريس اللغة	بين المجموعات	٣١٧	٤	٧٩,٢٥	٤,٥٦	٧٣
	داخل المجموعات	٢٥٠	٥٤	٤,٦٣		
المؤهلات المرتبطة بالنظم	بين المجموعات	١٩٩	٤	٤٩,٥٠	٦,٥٨	
	داخل المجموعات	٢٥٠	٥٤	٤,٦٣		
المؤهلات المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	٤٦٤	٤	١١٦,٠٠	٤٧	٢
	داخل المجموعات	٢٠٥	٥٤	٣,٧٧		

تابع الجدول رقم (١٧)

الطور	مصدر التباين	النوع للربط	درجات حرية	معدل ارتباط	قيمة رقم	مستوى الدلالة
المقارنات المرتبطة بالانتماء	بين المجموعات	٤٤٦	٢	٠.٢٢٣	٣٩٩	٧
	داخل المجموعات	٧٨٣	٥٤	٥٥٩		
جميع المقارنات	بين المجموعات	٣٩	٢	٤٦	٢٣	٣٦
	داخل المجموعات	٣٦٥١	٥٤٧	٩		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٧) أن قيمه (ف) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في محور واحد فقط من محاور الدراسة وهو محور (المقارنات المرتبطة بالانتماء) أي أن هناك فروقاً بين متوسطات آر =

مديري مدارس والمعلمين والمُشرعين قد تعود بعامل اختلاف مستويات الخبرة ثم يستطيع اختيار (شعبته) الكشف عن مصدر تلك الفروق، ولذا تم استخدام اختبار (LSD) لمقارنات اليعدي

الجدول رقم (١٨) بين اختبار LSD لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات لحماية لإجابات العينة وفق لاختلاف مستويات الخبرة

الطور	الخبرة		الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المقارنات المرتبطة بالانتماء	٦ سنوات وأكثر	٣ سنوات إلى أقل من مساو	٢٥	
	٦ سنوات وأكثر	أقل من ٣ سنوات	٣٨	

من خلال النظر إلى الجدول رقم (١٨) يتضح الفروق بين متوسطات من خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) ومتوسطات من خبرتهم (من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات) أو من كانت خبرتهم (أقل من ٣ سنوات) وبالأرجح نلمتوسطات اتضح أن الفروق جاءت لصالح من خبرتهم (٦ سنوات فأكثر)، وكان متوسطهم (٣٦٦) أم متوسط من خبرتهم (من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات) فكان (٣٤١) ومتوسط من

خبرتهم (أقل من ٣ سنوات) هو (٣٢٨)، فمن خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) يرون أن المعوقات لمصلحة المعلم تؤثر في عمل المعلم بدرجة أكبر مما يراه بقية أفراد العينة من لديهم خبره أقل، وربما يعود السبب في وجود هذا الفرق بين المتوسطات إلى أن الخبرة الكبيرة تساعد على التعرف على تفاصيل تلك المعوقات المرتبطة بالعدم والتي قد يكون دور استخدامها لتلك الظواهر



وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق بين المتوسطات جاءت لصالح من أعمارهم (أكثر من ٤٠) حيث كان متوسطهم (٣٦٥) معادل متوسط (٣٣٣) ويرى يعود السبب إلى وجود هذه الفروق بين المتوسطات لصالح من أعمارهم أكبر لصمود العمل التدريسي وفق طريقة التعلم التعاوني مع المعلمين كيري الس، هذا إلى جانب العبء التدريسي الملقى على عاتقهم والأعمال الأخرى التي قد توكل إليهم، مما يؤدي إلى بروز تلك المعوقات لديهم بشكل أكبر من بقية أفراد العينة

جدول رقم ٢١ يبي اختيار ذات دلالة الفروق بين المتوسطات في محاور الدراسة باختلاف الفصول على دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني من عده

المحور	التصنيف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
المهارات	لديهم دورات	٨٢	٣٥٧٦	٢٥٧٣٦	٦٨٨٦	٤
	ليس لديهم دورات	٣٣٦	٣٣٨٦	٨٨٦		
المعارف المرتبطة بمصادر المنهج	لديهم دورات	٨٣	٣٩٣٠	١٨٤٥	٣٧٣	٩
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣٢٨٣٥	٢٦٤٣		
المعارف المرتبطة بالمعلم	لديهم دورات	٨٤	٣٥٣٩	٧٠٣٤	٢٧٤٧	
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣٧٦٧	٤٩		
المعارف المرتبطة بالنظام المدرسي	لديهم دورات	٨٤	٣٨٩	٧٠٣	٩٤	٣٦
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣٧٤٨٣	٩٩٧٠		
المعارف المرتبطة باللائحة	لديهم دورات	٨٤	٣٣٨٩٧	٧٥٧٨	٢٢٢٨	٢
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣٥٥	٧٣٢٧		
جميع المحاور	لديهم دورات	٨٣	٣٧٧	٢٨٥٥٥	٧٧	
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣٦٢٤	٨٧		

بملاحظته الجدول رقم (٢١) يصبح من ثم يكتسب على دورات تدريبية ويرى يعود السبب في ذلك نجاح تلك الدورات التدريبية في إعداد من اتحققو بها بالمهارات اللازمه التي تؤهلهم لاستخدامها وتدريبها عملياً داخل الفصول الدراسية أن قيمة (ت) في محاور المعارف المرتبطة بمصادر المنهج هي (-٣٠٧٣) وهي باله إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٠١) وذلك لصالح من ليس لديهم دورات (٢١) يصبح من محاور مهارات هي (٠٦٨٨٦١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٠٥) وذلك لصالح من لديهم دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني، فاختصوا على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني يرون توافر المهارات لدى معلمي التربية الإسلامية أكثر مما يراه بقية أفراد العينة

## دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني

- أن قيمة (ت) في محاور الحقوقات المرتبطة بالتعلم هي (- ٢٢٩٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وذلك لصالح من ليس لديهم دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني وربما يعود وجود هذا الفرق بين متوسطات من انحصروا بدورات تدريبية ومن لم ينضموا بدورات تدريبية في المحورين السابقين إلى تمكن من سديهم دورات تدريبية من مهارات طريقة التعلم التعاوني وهذا التمكن يساعد على تعديل الكثير من تلك الحقوقات التي قد تواجه أمثالهم من لم يحضروا دورات تدريبية

## تعاوني بشكل أفضل

٣ - عقد الدورات التدريبية وبصفة مستمرة من أجل تدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام طريقة التعلم التعاوني بالشكل المطلوب

٤ - تصميم دليل المعلم كيفية استخدام طريقة التعلم التعاوني في حصص دروس مقررات التربية الإسلامية

٥ - عقد ورش عمل خريجي التربية الإسلامية والمعلمين لتبادل خبرات ومناقشة أفضل السبل لتدريس مقررات التربية الإسلامية باستخدام طريقة التعلم التعاوني

٦ - ضرورة توافر المكتبة المدرسية المجهزة بالمصادر اللازمة لنجاح طريقة التعلم التعاوني

## الفصل السادس

## لتوصيات والمقترحات

## توصيات الدراسة

من خلال نتائج الدراسة توصي الباحث بما يأتي

١ - ضرورة التخصيص من المصنف التدريسي أهمية على عاتق المعلم بحيث يمكنه ذلك من استخدام طريقة التعلم التعاوني والتي تتطلب جهداً من حيث الإعداد والتخطيط والتعبئة

٢ - ضرورة تخصيص أعداد اسلامية في النصف الدراسي بحيث لا يتعدى (٢٠) تلميذاً بما يمكن معلم التربية الإسلامية من استخدام طريقة التعلم

## مقترحات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة أعالجها وإذ الباحث يقترح

١ - إجراء دراسات مماثلة على صفوف المرحلة الابتدائية الأخرى وفي المرحلة المتوسطة والثانوية وممازجه نتائج نتائج الدراسة أعالجها

٢ - إجراء دراسات تجريبية على أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في مقررات التربية الإسلامية

٣ - إجراء دراسة معرفة اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني

٤ - إجراء دراسة تجريبية على أثر استخدام



طريقته المتعددة التعاوني في مناهج التربية الإسلامية  
باحتلاف عدد تلاميذ الفصل

جامعة السلطان قابوس ٢٠٠٠م

بور، كهيلا طرائق تدريس التربية دمشق مشورات

جامعة دمشق، ٢٠١٤م

بترودي، محمد بن عيسى، الجامع الكبير تحقيق

بشار عواد معروف ط ١ بيروت دار العرب

إسلامي، ١٩٩٦م

جابر، جابر عبد الحميد استراتيجيات التدريس

والتعلم القاهرة دار المكنون العربي، ١٩٩٩م

جوسون، ذيفيد وروجر، جوسون التعلم التعاوني

والفردية التعاون والناسق والفردية ترجمة

رفعت محمد بهجات القاهرة عالم الكتب

١٩٩٨م

حسن محمود وأثر استخدام (استراتيجية التعلم

التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل

وبقاء أثر التعلم وتسمية التفكير الاستدلالي لدى

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بحمد كليه

التربية جامعة أسيوط، المجلد ١٧، العدد (٢)

(٢٠١١م)

الحسين، جميلة عبد الله أثر تدريس العلوم باستخدام

التعلم التعاوني في تنمية التحصيل والعمليات

العالم لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي

رسالة ماجستير غير مشورة قسم، ص ١٠٠

وطرف في التدريس، كلية التربية، جامعة الملك

سعود ٢٠٠٢م

## المراجع

أولا المراجع العربي

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد صد الزمام

أحمد، تحقيق شعيب الأريوطي وآخرين ط ١

بيروت مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ

ابن ماجه، محمد بن يزيد سنن ابن ماجه شرح

الإمام أبو الحسن الحلي ط ١ بيروت دار

المعرفة ١٤٠٦هـ

أبو حمزة، محمد بن عيسى استخدام إستراتيجيات

التعلم التعاوني الجمعي في تدريس الرياضيات

لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة دراسات في

التدريس وطرق التدريس، العدد (٤٤)،

٩٩٧م

اسماعيل، محمد ربيع وأثر استخدام التعلم التعاوني في

تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء انتقال

أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني

الإعدادي بحمد البحوث في التربية وعلم

البيس المجلد ٢، العدد (٩٩٨م)

أبو سعيد، سعيد مناهج فعالية استخدام المعلم

التعاوني في تنمية بعض مهارات البحث

التدريسي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي

رسالة ماجستير غير مشورة، كلية التربية،

- حماد عفاف «فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس المساحة بطلاب الصف الثالث الثانوي على التحصيل الدراسي وتسمية بعض التقسيم الخلقية» دراسات في منهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد (٥٦) (١٩٩٩م)
- الدرهمي، عبد الله بن عبد الرحمن سس المدارس تحقيق حسن سليم أسد ط١ الرياض دار المعنى نشر والتوزيع ١٤٢١هـ
- الزبالي، هيروك يوكا إمكانية تطبيق أسلوب التعلم التعاوني في مراكز تعليم الكبار ومندرس المتوسطة والثانوية اليلية بالمعية لنورة من وجهه نظر المدرس ونشره ومنهجه رسالة ماجستير غير مشورة كلية التربية، جامعه الملك سعود ١٤٢٨هـ
- سالم محمد محمد «فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التدوق الأدبي» دراسات في منهج وطرق التدريس كلية التربية جامعه عين شمس العدد (٥٥) (١٩٩٨م)
- السعدحان، طاري طرق وأساليب تدريس مصرر التجويد في المرحلة الابتدائية رسالة ماجستير غير مشورة كلية التربية، جامعه الملك سعود ١٤٢٦هـ
- السيد، جهان كمال تدريس الدراسات الاجتماعية
- انريش منكب انريش ٢٠٠١م
- صابر، ملكة حسن «أثر استخدام التعاوني الجمعي في اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوي أدبي بعض مفاهيم مادة علم النفس واتجاهاتهن نحو استراتيجية التعلم التعاوني» دراسات في منهج وطرق التدريس العدد (٦١)، (١٩٩٩م)
- عبد العزيز، فهيم سليمان «فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول لإعدادي» دراسات في المنهج وطرق التدريس، العدد (٤٢) (١٩٩٧م)
- عبد، أحمد حمدي، فلسفة نظام التعليم وبنه الأساسية القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٩م
- عبدات، ذوقان، وآخرون. البحث العلمي عمان دار الفكر نشر والتوزيع ١٩٨٧م
- العزي، مروة «مدرسة أثر التدريس بسلوكي المناقشة والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير العلمي في مقر الأحياء بالمرحلة الثانوية» رسالة ماجستير غير مشورة الرياض، جامعه الملك سعود كلية التربية، قسم المنهج وطرق التدريس، ١٤٢٧هـ
- المهاجرة، محمد «تقنيات محمدي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بسلطة عمان لطرق وأساليب التدريس بديهم» مجلة دراسات في المنهج

وبعقده الجمعية المصرية لمفردة والفهم، العدد (١٢)، (٢٠٠١م).

الفقيه، محمد أهداف التعميم المتوسط في المملكة العربية السعودية ودراسة تقويمه، رسالة ماجستير غير مشورة، كلية التربية، جامعة أممك سعود ١٤٢١هـ.

لقلقبي، عودة مسيمان التعميم التعاوني في التربية الإسلامية وأثره في تحسين الصف العاشر في محافظة ريف، رسالة ماجستير غير مشورة جامعة أممك، إربد، الأردن، ١٩٩٩م.

كوسمك، كوفو حسين اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس القاهرة، عالم الكتب ٩٩٧ م.

هالكلي، عبد الملك أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحسين طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير مشورة، كلية التربية، جامعة أم القوي، مكة المكرمة ٢٠٠٢م.

محمود محمود محمد، أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الجغرافيا على تحية بعض المفاهيم ومهارة رسم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير مشورة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أمم ٢٠٠٣م.

وطرف التدريس كلية التربية، جامعة أمم شمس العدد (٨٣)، (٢٠٠٢م).

العوي، صالح محمد، أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاحياء نحو لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بين بمدينة الرياض، مجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ١٧، العدد (٦٦)، (٢٠٠٣م) القامدي، دجيل الله الصعوبات التي تواجه معلم الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية بإساطى الثانية السبعة مطلق الباحة العميدية من وجهة نظر معلمين، رسالة ماجستير غير مشورة، كلية التربية، جامعة أم القوي، ١٤١٥هـ.

الغور منصور حسن، أثر التعلم التعاوني في تحسين طلاب المرحلة الثانوية بمادتي قواعد اللغة العربية وبلاغتها، رسالة دكتوراه غير مشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، ١٩٩٥م.

الفاخ، مسطالة قاسم فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الإثباتي في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الخلية والوراثة والاحياء نحو سدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير مشورة، كلية التربية، نابات الرياض، ٢٠٠٠م.

فرج، محمود عبده، فعليه التعلم التعاوني في تنمية مهارات بلاوة القرآن الكريم وفهمه لدى تلاميذ المرحلة لاندائية لأهوية، مجلة المعرفة

## ثانياً المراجع الأجنبية

Slavin, Robert. Cooperative Learning. Review  
Of Educational Research 50 (2) 1980.  
pp. 315 342

مطر فاطمة عفيفة. «تأثير استخدام التعلم التعاوني في

تدريس وحدة الحركة الموجية على اخواب

الاعمالية لطلاب برنامج إعداد المعلمين». مجلة

التربية للتربية الجند ١٢، العدد (١)، (١٩٩٢م)

المهمل عبد الله سعود «التعلم التعاوني مفهوم،

فوائده أسسه تطبيقه» مركز البحوث

التربوية كلية التربية جامعة دمشق سعود

(١٤٣٣هـ)

الناشف، سلمي عروق تدريس العموم، عمان دار

العراق ١٩٩٩م

الهمري، جانيث يمان أثر استخدام التعلم التعاوني

في تدريس مضاهيم الفلسفة لفصل السادس

الأساسي لمفهوم اليوسوجي وأجهزة الجسم»

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات

العلية الجامعة الأردنية عمان، ١٩٩٥م

وزارة التربية والتعليم القواعد التنظيمية للمدرسة

التعليم العام ١٤٢٠هـ

وزارة التربية والتعليم دليل المعلم التربوي

١٤١٩هـ

ليحيى عبيدة ومحمد سامي أثر استخدام

استراتيجيات المعلم التعاوني في كتب ملاميد

الفصل السادس بعض مهارات التوجيه في

القرآن الكريم» مجلة القراءة و معرفة كلية

التربية بجامعة عين شمس، العدد (١)،

(٢٠٠٠م)

## The Extent of Available Necessary Skills to the Co – operative Learning Method and Use Hinders for Teachers of Islamic Education in the Primary Schools in Riyadh according to the Viewpoint of Educative Supervisors, Principals and Teachers

**Khalid Ibrahim Al Matroodi**

*Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,*

*Teachers College King Saud University*

*Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia p o box 4341 Postal Code: 11911*

*E-mail: Kalmatroodi@ksu.edu.sa*

*(Received: 01/14/2023; accepted for publication: 04/14/2023)*

**Keywords:** Training needs, Methods of teaching the Holy Quran, High school

**Abstract.** The study summary: This study aimed at investigating the extent of mastering the co-operative learning skills by teachers of Islamic education in the primary schools in Riyadh and the obstacles to its use. To achieve that a questionnaire has been designed that consists of 70 items distributed on five areas that are: skills, obstacles concerning the curriculum items, obstacles concerning the teacher, obstacles concerning the school system, buildings and preparations and obstacles concerning pupils. This method is applied on a sample of Islamic Education supervisors (35 supervisors), schools principals (11) and teachers (345). The most important results are: the skills of cooperative learning can be found in teachers of Islamic Education at a high level, the grade of the obstacles concerning the curriculum items is average, the obstacles concerning teachers of Islamic Education, the school system, buildings, preparations and pupils is 'high'. There are differences among the sample views around available skills teachers have, obstacles concerning the curriculum items and obstacles concerning teachers, there are also differences among the samples average that may be due to the different qualification factor. In the area of obstacles concerning teachers, there are differences among the sample average that may be due to the age differences in the area of obstacles concerning teachers.

**The study recommendations:** The necessity of decreasing the teaching burden on the teacher's shoulder, decreasing the number of students in the school class, holding training courses continually for training the Islamic Education teachers to use the method of cooperative learning as proper as possible.



## فاعلية القياس التكميلي باستخدام فقرات ذات إجابة مُنتقاة

### وفقرات ذات إجابة مُنشأة

اسماعيل سلامة البرحمان

مستاد مساعد، قسم علوم التعلم - كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية - ص.ب ٢٤٥٨ - الرمز ١٤٥١

E-mail: ibrahman@qu.edu.sa

(تتم نشر في ٧ - ١٠/٤٣١٤ هـ وقبل نشر في ٦/٤٣٧ هـ

الكلمات المفتاحية: نظرية الاستجابة للمعز، القياس التكميلي، الطريقة الحديثة في الاختبارات، علاج السحابة المعز، منهج البحث، هدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية القياس التكميلي، يعني من فقرات ذات إجابة مُنتقاة ثنائية التدرج وفقرات ذات إجابة مُسألة متعددة التدرج في نفس الاختبار باستخدام بيانات مولدة من حاسوب، حيث تم توحيد بيانات ٦ فقرات ثنائية التدرج و(٤١-٤٩ فقرات متعددة التدرج لألبي موضوعي جرى تدريسها مع باستخدام برمجية (RUMM 2020) واختبرون فيه بغير التكميلي بعبء ٦ موضوعي جرى استخدام بيانات استجاباتهم في القياس التكميلي الذي نكو، من ثلاث مراحل كمرحلة الاستطلاعية الأولى من خمس فقرات، الثانية من خمس فقرات ثنائية التدرج، والثالثة من خمس فقرات ذات إجابة مُنتقاة ثنائية التدرج في حين تكونت البقية من ثلاثة والأجزاء من هذين ذاتي إجابة مُسألة، تم حساب المعز لكل موضوع في المرحلتين الثلاث، وتم مقارنتها بقدرة الموضوع المعز من الاختبار الخطي بفقراته السبعين، وأظهرت النتائج معز ارتباط بين قدرة التقدير من الاختبار التكميلي والقدرة التقدير من الاختبار الخطي مقدار ٩٢٠، ومتوسط فرق في القدرة مقدار ٨٧،٠ موجب، إضافة إلى فرق في الخط المعياري مقدار في المتوسط ٢٧٨،٠ لأمر الذي يفيد بفاعلية عليه لقياس التكميلي، انتهى باستخدام فقرات ثنائية ومتعددة التدرج مع خصوب عند الطلب النتائج كلا النوعين من الفقرات

### المقدمة والخلفية النظرية

التكميلية التي يطلق عليها أحياناً لاختبارات، المُصنعة

(tailored tests)، لم يصبح القياس التكميلي ممكن

بتطبيقات لا بعد ظهور نظرية الاستجابة للمعز

item response theory (Lord, ١980)، على الرغم

بعد القياس التكميلي (adaptive testing) أحد أهم

الأساليب لاختبارية المُصنعة في مجال قياس الصدقات

والسمات النفسية والتربوية وأدائه هي الاختبارات

من أن الإرهاسات الأولى له كفكرة قد بدأت عام 1906 في اختبارات بيبة بمدكاه

ويعرف كل من ماينر وستوكينج (Mills & Stocking, 1991) الاختبار التكمي بأنه عملية تقييم يتم بواسطتها بناء اختبار أثناء قيام المفحوص بالإجابة عن الفقرة حيث يتم اختيار الفقرات اللاحقة من بين الأسئلة اعتماداً على إجابات المفحوص على الفقرات السابقة

ويعرف هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) بأنه اختبار يوائم بين فقره المفحوص وصعوبة الفقرات المقدمة له حيث لا يتقدم المفحوص بنفس الفقرات بل يجري تعريض كل مفحوص فقرات تناسب قدرته الأمر الذي يجعل خصوصاً على درجات مسقة لعدد مفحوصي أمراً معبراً في حال اعتماد الطريقة التقليدية في الاختبارات أما في نظرية الاستجابة بفقره فإن ذلك ممكن بسبب خاصية تحرير قدرات المفحوصي من خصائص الفقرات التي يتعرض لها المفحوص (item free)، وكذلك بسبب تحرير معالم الفقرات من خصائص المفحوص (Person free).

وحتى يتم استخدام تطبيق نظرية الاستجابة لفقره لا بد من تحقق افتراضاتها وهي

#### ٩ - أحادية البعد (Unidimensionality)

ويعني هذا الافتراض أن فقرات الاختبار تقيس سمة واحدة بحيث إن حفظ لاختبار في محلي خصائص

الفقره (item characteristic Curve) يكون واحداً لجميع أفراد المجموعة عند مستوى قدرة معين، بينما يؤدي انتهاك هذا الافتراض إلى أن يكون هناك أكثر من حفظ لاختبار يختلف باختلاف أفراد المجموعة التجريبية عند كل مستوى قدرة (Hambleton & Swaminathan, 1985) ويتم التأكد من هذه الخاصية بأكثر من طريقة من أشهرها التحليل العاملي لاستجابات المفحوصي على فقرات الاختبار

#### ١٠ - الاستقلال الموضوعي (Local Independence)

ويعني هذا الافتراض أن إجابته المفحوص على فقرة ما لا يؤثر إيجاباً أو سلباً على إجابته على أي فقرة أخرى (Hambleton & Swaminathan, 1985) بينما يذكر ويرم (warm, 1978) بأن هذا الافتراض يعني عدم ارتباط الفقرات مع بعضها البعض عند قدرة محددة (0)، أي أن الأفراد الذين يملكون نفس القدرة يجب أن يكون معامل ارتباط أباتهم على فقرة وأدائهم على فقرة أخرى مساوياً للصفر. ويمكن القول بأن هذا الافتراض يتضمن الاستقلال الإحصائي لاستجابة المفحوص على فقرات الاختبار كافة (Hambleton & Swaminathan, 1985) ويتم التأكد من هذا الافتراض باستخدام هوائين الاختصالات الرياضية واختبار (Lord, 1980)، بينما يعبر هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan) عن هذا الافتراض باعتباره متحققاً صيماً إذا ما خصو

لافتراض لأوب (Hambleton & Swaminathan)



٢- اعتماد نموذج لاستجابة الفقرة ويعني

هذا اختيار النموذج في سياق نظرية استجابة الفقرة التي تحسب النموذج الأحادي المعلمة (نموذج راش) والنموذج الثنائي المعلمة، والنموذج الثلاثي المعلمة ومعادلتها الرياضية كالآتي

١- نموذج الأحادي المعلمة

$$p_i(\theta) = \frac{e^{D_i(\theta - b_i)}}{1 + e^{D_i(\theta - b_i)}}$$

$P_i(\theta)$  احتمال أن يجيب المصحح على السؤال

(O) على الفقرة (i) إجابة صحيحة

D ثابت قيمته ١٧

b<sub>i</sub> معامل الصعوبة للسؤال (i)

٤ الأساس المتعارف عليه الطبيعي (العدد

السييري ٢٧١٨٣)

ب - النموذج ثنائي المعلمة

$$p_i(\theta) = \frac{e^{D_i(\theta - b_i)}}{1 + e^{D_i(\theta - b_i)}}$$

حيث a معلم التمييز للفقرة و b<sub>i</sub> ومآقي الرصيد

كما في معادله النموذج الأحادي المعلمة

ج - النموذج ثلاثي المعلمة

$$p_i(\theta) = C_i + (1 - C_i) \cdot \frac{e^{D_i(\theta - b_i)}}{1 + e^{D_i(\theta - b_i)}}$$

حيث C<sub>i</sub> معلم التحميل بالنسبة للفقرة

(Hambleton & Swaminathan, 1985)

### ٣ منحى خصائص الفقرة (Item Characteristic Curve)

وهو منحى يمثل العلاقة بين القدرة واحتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة، وهو منحى متصاعد ياصطراد منه مستوى تقاربي علوي (upper asymptotic level) يقترب من ١ ومستوى تقاربي أدنى (Lower asymptotic level) يختلف باختلاف النموذج المستخدم في نظرية الاستجابة للفقرة

٤- الثمن من السرعة (Speediness)

ويعني هذا الافتراض أن عامل السرعة في الأداء لا يملك دوراً في الإجابة على المقرر أي أن عدم إجابته الفرد يشكل صحيح عن فقرات الاختبار يعود إلى نمطي قدرته وليس إلى تأثير السرعة في الإجابة، وعدم وصوله لهذه المقدرات نتيجة قصر الوقت (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991)

وبلا خبيرات التكييف باختلاف أنواعها خطوات تحدث عنها المختصون في هذا النوع من القياس، فقد أورد كينجسبيري وباركر (Kingsbury & Zara, 1989) ست خطوات لبناء الاختبار التكييفي هو

١- بناء تجمع الفقرات (item pool) حيث تعد الفقرات ذات المعالم القادرة جيداً، أمراً ضرورياً للاختبار التكييفي وتسمى بـموسموي ورايس (Emberston & Raice, 2000) أنه حتى يتحقق القياس يجب لا بد من أن يحتوي تجمع الفقرات على عدد كاف من الفقرات ذات صعوبته موزعة جيداً على متصل السمة

٥- يضاف إلى ذلك نموذج التعبير الخرجي الذي توصل إلى معادلاته ماستر، ١٩٨٢، Masters، (والعلاقة التالية التي تعطي احتماليه وقوع المفحوص في القدرة  $\theta$  في المستوى  $X$  بدلاً من البقاء في المستوى  $(X - 1)$

$$\Phi_{Xn} = \frac{\prod_{i=1}^n \pi_{Xn}}{\prod_{i=1}^n \pi_{X-1,n} + \prod_{i=1}^n \pi_{Xn}} = \frac{e^{\theta_n \cdot \sum_{i=1}^n \alpha_i X}}{1 + e^{\theta_n \cdot \sum_{i=1}^n \alpha_i X}}$$

حيث

$\Phi_{Xn}$  احتمال إنجاز المفحوص  $(n)$  خطوة  $X$  في السؤال ١ يأخذ العلامة  $X$  بدلاً من العلامة  $(X - 1)$   
 $\pi_{Xn}$  احتمال وقوع المفحوص  $(n)$  في القدرة  $\theta$  في مستوى  $X$  من مستويات الأداء للمفحوص،  
 $\pi_{X-1,n}$  احتمال وقوع نفس الفرد في مستوى السابق  $(X - 1)$  في المقرة نفسها

وهو يشير بمعادته إلى أن احتمال أن يحصل المفحوص  $(n)$  ذو القدرة  $\theta$  إلى مستوى  $(X)$  يعتمد على صعبه المستوى  $(b_n)$  وقدره المفحوص  $\theta$  فقط

٣- اعتماد الطريقة بدخلية للاختبار، وهي الطريقة التي يتم فيها تحديد الفقرات التي تعطي للمفحوص في المرة الأولى، حيث يمكن البدء بفقرات ذات مستويات مختلفة في الصعوبة تعطي المساهمات المختلفة للمحتوى وتراعي التوازن في التميز وهو ما يسمى بالاختبار لاسقطاعي (Routing Test)، ويمكن أن توكل اختيار الفقرات الأولى للمفحوص عن طريق تحديد مستوى قدره يختاره المفحوص وهو ما يسمى بـ (Self adaptive testing)

٤- اعتماد طريقة لاختبار الفقرات (Lord، ١٩٨٠) بناء على القدرة المتخصصة للمفحوص من الإجابة عن الفقرات السابقة، وعكس أن تعتمد الفقرات اللاحقة بناءً على معلم الصعوبة أو نالته، معنومات

٥- اعتماد طريقة وحيد العلامة، وهي: طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likely hood) أو إحدى الطرق الباييرية (Bayesian Methods) عماد قاعدته لتوقع عن عطاء الفقرات للمفحوص

وتختلف لاجبارات التكيفية باختلاف الاستراتيجيات التي تتبعها، وقد قسم بورد (Lord، ١٩٨٠) استراتيجيات القياس التكملي إلى ثلاث استراتيجيات هي

أولاً استراتيجية القياس التكملي ثنائي مرحلته

(Two Stage Strategy)

وتكون هذه الاستراتيجية من مرحلتين أولاًها اختبار لاسقطاعي (routing test) حيث يجري تقدير مبدئي أولية بواسطة، ثم يتم بعد ذلك توجيه المفحوص بمرحلة الثانية بحيث يحدد من المفحوص اختبار فرعي ياسب قدرته المقدرة باستخدام الاختبار لاسقطاعي (Lord، ١٩٨٠) وحسب القدرة النهائية للمفحوص على أساس مرحلتين الاختبار التكملي مجتمعين (Hambleton & Swaminathan, 1985)

و لإجراء العملي لاختبار فقرات لاختبار

يجري توجيه المفحوص إلى المرحلة التالية بناءً على القدمة المقدمة من المراحل السابقة وقد تنقسم كل مرحلة من هذه المراحل إلى عدة أو مجموعة من الفقرات ويتبع هذه الاستراتيجية استراتيجية القياس الكيفي الهرمي حيث يتم ترتيب الفقرات في ترتيب هرمي مرتفع إلى صغرى الفقرات ويتم هذا ابتداءً باختبار فقرته الأولى لإحباطه عنها يتم الانتقال إلى فقرته الأخيرة في حالة الإجابة الصحيحة ولأخرى في حالة الإجابة الخاطئة (Sands & Waters & Bride 200

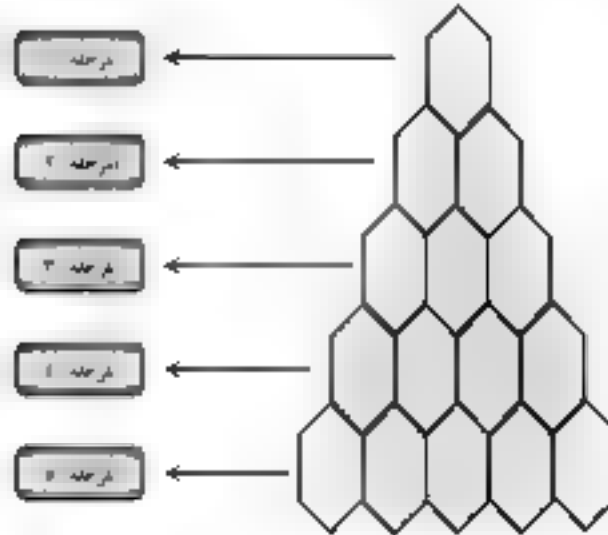
والشكل رقم ١) لأنني يبين طريقة تنظيم

الفقرات

الاستطلاعي هو اختيار هراته من بين فقرات الاختيارات الفرعية الخاصة بالمرحلة الثانية فبعد تدريج جميع الفقرات ونقسيمها إلى اختيارات فرعية ذات صعوبة متدرجة واختلاف في انتفاء عدد قليل من الفقرات لتكوين الاختبار الاستطلاعي الذي يتم بواسطة تحديد مستوى فقرته ابتدائي بالمفحوص الأمر الذي يربط عليه توجيه المفحوص لأحد الاختبارات الفرعية الخاصة بالمرحلة الثانية (Gluseli, ١٩٨١، Campbell & Zedeck، ويمكن أن تدخل الاختبارات الفرعية فيما بينها لتكوين رابع نكن ذلك ليس ضروري (Wright & Stone, ١٩٧٩).

لأنها استراتيجية القياس الكيفي متعدد المراحل (Multi Stage Strategy)

وتتكون هذه الاستراتيجية من عدة مراحل



الشكل ١). اختبار كلفي هرمي مكون من خمس مراحل بجميع فقرات هذه فقراته ١٥ فقرة

Anastasia & Urbina, ١٩٩٧)

وتتضمن هذه الاستراتيجيات استراتيجيات الاختبارات التكميلية التطبيقية حيث يتم تصنيف جميع الفقرات إلى طيقات يجري التنقل بينها على أساس الصلة المصدرة بيمع يتم اختيار الفقرة ضمن الطبقة اعتماداً على معاملي التمييز (Kingsbury & Zang, 1989).

### ثالثاً استراتيجيات القياس التكميلي الحوسبي

#### (Computerized Adaptive Testing CAT)

حيث يتم في هذه الاستراتيجيات عرض للمعروض بعض الفقرات باستخدام خوارزميات لتحديد مستوى قدرته المبني ثم تقدم له فقرات بعد ذلك تناسب التقدير المستمر لقدرته اعتماداً على سلسله الاستجابات للفقرات السابقة (Murphy & Davidshofer, 1994) وعادة ما يقدم للمعروض فقرات ذات صعوبة أعلى من سابقتها إذا ما كانت إجابته صحيحة بفقره السابقة، وفقره ذات صعوبة أدنى من سابقتها إذا ما كانت إجابته بالمعروض خطأ لفقره السابقة (Luncare, 2000) وينتهي الاختبار التكميلي إذا ما تم الوصول إلى محلي قاعدة التوقف، وقد أورد وورم (Worm, 1978) بعضاً من قواعد التوقف وهي

- ١- التوقف عند استبعاد الفقرات الموجودة في جميع فقرات بيت الأمانة
- ٢- التوقف عندما تصبح قيمة خطأ المعياري في التقدير أقل من ٠.٦٢٥
- ٣- التوقف عندما تصبح الفقرات الموجودة

### غير كافية

وبالنسبة للنقطة الثانية فإن إمريستون ورايس (Emberston & Reise, 2000) يشيران إلى أن قيمة الخطأ المعياري التي يتوقف عندها الاختبار التكميلي يمكن أن يتحدد الفحص

وتصنيف لسكير (Luncare, 2000) في هذه المجال بعض القواعد الأخرى بالتوقف مثل كون قياس الفقره بعيداً جداً عن الوسط المطلوب، أو أن يظهر المفروض سلوكاً يؤدي للإيهام بالاختبار كأن يكون المفروض سريعاً جداً في الإجابة أو بطئاً جداً في الإجابة على فقرات الاختبار وقد أصبحت في بعض قواعد أخرى مثل أقل نالة معومات بالنسبة للاختبار التكميلي، التوقف (Choi, Grady & Dodd, 2011) ويذكر كل من بويك وودود وكسوي (Boyd, Dodd & Choi, 2010) أن أكثر قاعدة مستخدمة حالياً هي مقدار محدد سلف من قبل المعحص للخطأ المعياري

وقد أشار الكثير من الباحثين إلى فوائد الاختبارات التكميلية التي من أهمها اختزال عدد الفقرات المقدمة للمعروض حيث يدعم هاميلتون وسوماساتار أن الاختبار التكميلي يستخدم فقط ١٠٪

٢٥٪ من فقرات الاختبار التقليدي (Hambleton & Swaminathan, 1985) يمس ذكر وورم (Ward, 1984) أن الاختبار التكميلي يحتاج إلى فقرات تقل بـ (٢٥٠ - ٢٦٠) عن الاختبار التقليدي (الخطأ) أم سدن وباشلي (Linden & Pashuey, 2002) يذكران

المحاكم والقضاء عدد عرض نتائج الاختبارات النكيفية في بعض المجتمعات مثل المجتمع الأمريكي

و قد أجرى الثوابيه (٢٠٠٤) دراسة تهدف إلى استقصاء فعليه القياس النكيمي ثنائي المرحله في تفويم التحصيل في مبحث الأحياء لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن، حيث تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة الوراثة من كتاب الأحياء لمصنف الثاني الثانوي العلمي تكون من (٥٥) فقرة ثنائية التدرج من نوع الاختيار من متعدد، وطبق هذا الاختبار على عينة تتدرج بمدى (٧٣١) طالباً وطالبة واستخدم البرنامج الإحصائي (winsteps) في تدرج المقدرات، وقد اشق بعد ذلك ستة خبارات فرعية أحدها الاختبار الاستطلاعي الذي يتم توجيه المقصود بناء عليه إلى أحد الاختبارات الفرعية خمسة الأخرى التي تشكل المرحله الثانية من الاختبار النكيمي ثم طبق القياس النكيمي على عينة خاصه بمدى (٨١) طالباً وطالبة وقد كان معامل الارتباط بين الفقرة المقصودة من خلال الاختبار الاستطلاعي والعلامة المدرسية (٠٧٥) وبين علامة الثانوية العامة (٠٤٦) أما معامل الارتباط بين الاختبار النكيمي ككل والعلامة المدرسية فكان (٠٧٠)، ومع علامة الثانوية العامة (٠٤٢)، بينما كان معامل الارتباط بين الاختبار الخطي ككل والعلامة المدرسية (٠٧٦) وبين علامة الثانوية العامة (٠٥٢) وفي الدراسة التي أجراها المصوش (٢٠٠٣)

في الاختبار النكيمي يخصص عدد المقدرات التي يطبق مقدار ٩٠,٨

ويؤدي تفصيل عدد المقدرات التي يتعرض إليها المقصود إلى خمس وضع سرية لأسئلة (١) انكشافه للمقصود يكون أفضل (Wanner 2000) يؤدي ذلك أيضاً إلى التقليل من احتمالية معناه المقصود من التعب والملل والإحباط (Hambleton, Swaminathan, 1983) (Hulin, Drasgow & Parsons, 1983)، (99١) يضاف إلى ذلك الكفاءة والدقة في تقدير المقصود من خلال عدد قليل من المقدرات التي يساهم مع قدره المقصود (Crist, ١٩89)، (Wanner. 2000) ولم يخصص الباحثون محددات استخدام القياس النكيمي فقد ذكر كريست (Crist, ١٩89) المحددات الآتية

- ١- نقص الأجهزة والمحددات والبرمجيات
- ٢- ضرورة إتقان المقصودين مهارات استخدام حاسوب.
- ٣- تتطلب الاختبارات النكيفية دقة عالية في عملية معايرة المقدرات أو تدرجها (Item Calibration) ويضيف هامبلتون ورميله (Hambleton & Swaminathan, ١985) ما يلي
- ١- الكلفة العادية العالية من حيث الإعداد والتحضير والتجهيز والبرمجيات
- ٢- صعوبة الإعداد والتحضير بسبب استخدام عدد كبير من المقدرات لتكوين تجميع المقدرات
- ٣- بعض الإشكالات القانونية من قبل

يعملان فعالية القياس التكميلي في تفويم بعض القدرات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية والتي تهدف لاستقصاء فعالية القياس التكميلي في تفويم القدرة المنطقية والقدرة التحليلية وفق الطرحين التقليديين والخطأ والتقدير. و قد أظهرت النتائج لاختبار القدرة الرياضية تفوي القياس التكميلي في مستويات القدرة المنخفضة وفي مستويات القدرة المرتفعة يسبب في مستويات القدرة الوسطية فقد كان القياس التقليدي أكثر فعالية أم في اختبار القدرة المنطقية فقد كان القياس التكميلي أكثر فعالية في مستويات القدرة المتوسطة والمرتفعة، ويشكل هدم نظريات الترامسة أن القياس التكميلي كان أكثر فعالية من اختبار التقليدي اعتماداً على الكفاءة النسبية واختار الوقت والعقوبات المستحقة

وفي دراسة أجراها البرهان (٢٠٠٦) هدفت إلى استقصاء أثر عدد مراحل القياس التكميلي وعدد أسئلة كل مرحلة في تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير باستخدام فقرات ثنائية وفقرات متعددة التدرج. استخدم اختبارين تحصيليين في مادة الرياضيات تكون أحدهما من فقرات ثنائية التدرج، والآخر تكون من فقرات متعددة التدرج، طبقهما على عينتين من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة عمان وتم تدريج كل من فقرات الاختبارين باستخدام برنامج (WINSTEPS)، طبق بعض (استراتيجية القياس) تخبري متعدد المراحل، حيث حصل على خمسة تصنيفات للقدرة لكل موضوع في العينة الأولى التي

طبق عليها القياس التكميلي باستخدام فقرات ثنائية التدرج وكذلك حصل على خمسة تقديرات للقدرة لكل موضوع في العينة الثانية. وقد أشارت النتائج إلى أنه يسبب اخترا ب تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير من تقدير القدرة المرتفعة والخطأ المعياري المرتفع في القياس التكميلي تكون من فقرات ثنائية التدرج حتى مرحلة الثالثة أما مرحلة الرابعة فتمتلك مؤثرة أم في القياس التكميلي المعتمد على فقرات متعددة التدرج فكانت عمليه الاخترا ب من القدرة المرتفعة والخطأ المعياري المرتفع بها مجدية حتى المرحلة الثانية يسبب تم تعد مجدية في مرحلتين الثالثة والرابعة وقد أشارت النتائج كذلك إلى أن القياس التكميلي اعني على فقرات متعددة التدرج أدى من حيث تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير من القياس التكميلي المعتمد على فقرات ثنائية التدرج

وقد هدفت دراسة أجراها عبيدات (٢٠٠٨) إلى فحص فعالية الاختبار التكميلي بحسب في دفع تقدير القدرة بعينه باستخدام اختبار مصفوفات راس ولتحقيق ذلك استخدم اختبار مصفوفات راس حيث تم تدريج الفقرات التي بلغت في صورها النهائية (١٠٥) فقرات على عينة تدريج بعين (٢٦٩٥) طالب وطالبة، ثم طبق القياس التكميلي بحسب على عينة ثانية بلغت (٦٣٨) طالباً وطالبة باستخدام محكّين لإجراء الاختبار هما عبد عبيد من الفقرات (٣٠) فقرة، وأدنى خطأ معياري (٠.٢٥)، وتم ذلك

تطبيق الاختبار التكييفي المحوسب، واستعملت طريقة لأرجحية العظمى لتقدير القدرة وقاعدته أدنى خطأ معياري للتوقع ( $SE \leq 0.25$ ) وقد تم تطبيق الاختبار التكييفي على (٥٠) طالباً، وأظهرت النتائج أن متوسط مدة الاختبار كان (٤٧) دقيقة بـ انحراف معياري (١٩.٣٨)، وكان عدد الفقرات التي جرى تعريض لمفهومين بها يتراوح بين (٢٠) فقرة و (٧٠) فقرة ومتوسط (٤٠.٢٤) فقرة بـ انحراف معياري (١٢.٤٠) أما صدق الاختبار فقد كان محدياً وقابلًا لتطبيق الاختبار التكييفي المحوسب فلم يكن بديلاً صادقاً لاختبار المعرفة المكتوب شديد الصعوبة أو عالي المعايير.

وقد أجرى فليج وآخرون (Fluege, Becker, 2005) دراسة بعنوان تطوير اختبار تكييفي محوسب للاكتشاف حيث تم استخدام (٣٢٠) فقرة عطلت خيارات فرعية (الشكايات اليومية، المراجعات الشكاوى، المشاهير، الربح من الحياة، المرجعية، الصحة، الفلق، داعية الدات) وباستخدام الاختبار التكييفي المحوسب تبين أن علامة الاختبار التكييفي المحوسب ارتبطت مع فقرات لاكتشاف بمعامل ارتباط (٠.٩٥)، ومع اختبار الفلق بمعامل ارتباط (٠.٧٩) ومع اختبار لاكتشاف محرك الدراسات الوبائية بمعامل ارتباط (٠.٧٦) ويشكل عدم الاستساج أن الاختبار التكييفي المحوسب للاكتشاف يقيس أهراض الاكتشاف بدقة عالية ويحدد مند من

باستخدام طريقتين لتقدير الفترة هي طريقة الأرجحية العظمى (MLE) (Maximum Likelihood estimation) وطريقة التقدير البعدي الأعظم (MAP) (Maximum a posterior)، وأظهرت النتائج أن قاعدة إنهاء الاختبار بمقدار محدد من الفقرات توفر تقدير أدنى لقيمة وبنائه معلومات أعلى من قاعدة أدنى خطأ معياري وذلك باستخدام طريقة تقدير الفترة ومن حيث انحراف الفقرات فقد كانت نسبة انحراف الفقرات باستخدام قاعدة أدنى خطأ معياري (٥٠٪) من قاعدة عدد محدد من الفقرات لكن إذ تمت المقدرة بين القياس التكييفي والخطي وصل نسبة الانحراف لهذه الفقرات المطلوبة إلى (٧١٪) تقريباً، وكذلك كان الاختبار التكييفي أدق في تقدير القدرة من الاختبار التكييفي باستخدام قاعدة أدنى خطأ معياري وقد كانت نسبة انحراف عدد الفقرات المطلوبة بين الاختبار التكييفي والاختبار الخطي تساوي ٧٪.

أما في الدراسة التي أجراها روكس وديكريس (Rox & Degryse, 2004) بعنوان اختبار تكييفي محوسب لمعرفة كفاءة تقييم في الممارسة العامة والتي هدفت إلى تطوير جدول تحويل حساب مكتوب إلى اختبار تكييفي محوسب ودراسة صدق الاختبار لهذا الاختبار، تكون الاختبار من (١٦٥) فقرة تطبق في فترة زمنية مقدراها (٢) ساعات، وقد تم تدريج الفقرات باستخدام عينة بلغت (١٠٠٠) طالب وطالبة، وقد استخدم برنامج (Fast test pro)

الفقرات، مطبوعة على المنسجيب

وقد أجرى فيربول وواسج ويلير (Vispoel, Wang & Blelier, 1997) دراسة بعنوان «الاختبار التكميلي المحوسب واختبار الفقرات الثابتة مهارات الاستماع السمعية» مقارنة بين الصدق التلارمي، هدفت إلى مقارنة الكفاءة والدقة والصدق التلارمي بين الاختبارات التكميلية والاختبارات الخطية، واستخدم الباحثون بيانات مولدة بمحاكاة، لعينة بلغت (٢٢٠٠) مخصص حيث أظهرت نتائج أن الاختبار التكميلي، ونسبتي يحتاج لفقرات نقل بسمة (٧٥٠ / ٩٣)، يتطلب الشب والصدق التلارمي للاختبار الخطي، بل إن الاختبار التكميلي أعطى مستويات أعلى من الثبات والصدق التلارمي من الاختبار الخطي عند إجراء الاختبار التكميلي ثباتاً وقام هيندركسون (Hendrickson, 2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية استخدام الاختبار التكميلي ثنائي المرحلة بدلاً من الاختبارات التحصيلية التقليدية، حيث تم استخدام اختبار في اللغة الإنجليزية بذلك على طلبة الصف السادس وأظهرت النتائج أن الخصائص السيكومترية المتعلقة بالثبات ودقة القياس تحسن عند دمج الاختبارات التقليدية لتصبح اختبارات تكميلية

وقد قام كيم وبيك (Kim & Plake, 1993) بدراسة هدفت إلى مقارنة بين اختبار تكمي محوسب واختبار تكميلي ثنائي المرحلة باستخدام المحاكاة، حيث

أظهرت النتائج أن الخصائص الإحصائية (صعوبة الفقرات للاختبار الاستطلاعي) بـ أثر أساسي في دقة قياس القدرة وبشكل عام تعوق الاختبار التكميلي المحوسب على اختبار ثنائي المرحلة المساوي به بعدد الفقرات وفق محكي دقة القياس والعمالية، وهو جد أن الاختبارات التكميلية ثنائية المرحلة التي تستخدم مدى واسعاً من الصعوبة وعلواً قوياً من الفقرات في المرحلة الثانية تعطي تفسيرات أكثر رقة من الأشكال لأخرى للاختبارات ثنائية المرحلة، وأشار الباحثان إلى أن الاختبارات ثنائية المرحلة تعتبر بديلاً عملياً مناسباً عند عدم توفر أجهزة حاسوب

ويبين ما سبق أن الدراسات السابقة أكدت على دعمه القياس التكميلي بشكل يعوق القياس الخطي مع الأحاد بعين الاعتبار دقة التقدير لنقصه كمد في دراسة العموش (٢٠١٣) والبرصان (٢٠١٦)، ودراسة فليج ورملايه (Fliege, Becker, Walter, Bjørner Klapp & Rose, 2005) ودراسة هيندركسون (Hendrickson, 2002)، ودراسة كيم وبيك (Kim & Plake, 1993)

ومن حيث الصدق فقد أشارت الدراسات إلى تمتع الاختبار التكميلي بدرجة مناسبة من الصدق والثبات كما في دراسة كل من فيربول ورملايه (Vispoel, Wang & Blelier, 1997) ودراسة ريكس وديكرس (Rox & Degryse, 2004)

مشكلة الدراسة

عادة ما تعتمد الاختبارات التكميلية على



التكيفي، يعني باستخدام فقرات إجابية متشعبة ثنائية التدرج (Dichotomous Items) وفقرات من نوع الإجابة لمشأ متعددة التدرج (Polytomous Items) معاً وذلك باستخدام طريقه قابله للتطبيق وهي جعل المرحلة الأخيرة فقرات متعددة التدرج من نوع الإجابة لمشأ (المصوعة)، يجري إضافتها لإجابات المفحوص السابقة وحساب قدرته، المتخففة من جميع الفقرات الثنائية التدرج والمعددة التدرج فيما بعد، بعد أن يهي الطالب إجابته عليها ورقياً أو حاسوبياً وتصحيحها من قبل مصححين ثم إدخالها مرة لمبرنامج الحاسوبي الذي يقوم بحساب قدرة المفحوص معتمداً إحدى طرق التكدير في طريقه لاستجابة لتفهم أهمية تدراسة

تمثل الأهمية النظرية بدراسة في إدخال فقرات متعددة التدرج من نوع الفقرات ذات الإجابة لمشأ متعددة التدرج إلى القياس التكمي وذلك لأهميه هذا النوع من الفقرات في قياس بعض نتائج المعلم التي يصعب قياسها بفقرات ثنائية التدرج من نوع الفقرات ذات الإجابة المتشعبة. ويشكل هذا العمل دعماً لمكره القياس التكمي الذي أداته الاحصاءات التكميه التي توائم بين قدرة المفحوص وصعوبة الفقرات التي يتعرض إليها الأمر الذي يؤدي إلى خنصر الجهد والكفء وخران عدد الفقرات، مستخدمه والتفصيل من كشف الفقرات للمفحوصين، وبذلك تنهي بعض مبررات التي يسوقها معارضو القياس التكمي

الفقرات من نوع الإجابة المتشعبة ذات التدرج التالي خصوصاً في الاختبارات التكمية المحوسبة (Computerized adaptive testing CAT) لكن ومن وجهه نظر كثير من اختصاصي القياس والتقويم بأن الفقرات من نوع الإجابة المتشعبة ذات التدرج التالي لا يمكنها قياس نتائج التعلم بعمقه هذا عدا عن أن الفقرات ذات الإجابة لمشأ لا تعطي الفرصة لجميع الإجابة الصحيحة إذا، لم يكن يمتلك المعرفة الضرورية ويشير كامبل (Campbell, 2000) في هذا المجال (إلى أن مرجع بين السوغي من الفقرات ذات الإجابة متشعبة وذات إجابة المشأ هو الأكثر ملائمة، وبأن عليه فإن أي اختبار إذا ما أريد له أن يقيس نتائج التعلم على اختلاف أنواعها فلا بد من أن يحتوي على فقرات من نوع الإجابة المتشعبة (المصوعة) Constructed Response Items ذات التدرج متعدد الفئات ومن معلوم أن هناك صعوبات ترتبط بتطبيق الفقرات ذات الإجابة متعددة التدرج خصوصاً في الاختبارات التكمية المحوسبة (CAT) لكن في هذه الدراسة سيتم التعرف على طريقه جديدة قابله للتطبيق بإدخال فقرات من نوع إجابيه مشأ Constructed Response Items متعددة التدرج في الاختبارات التكمية سواء كانت محوسبه أو باستخدام الورقه والقيم

#### أهداف تدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية القياس

أما لأهمية العملية لدراسة فتمثل في إيجاد طريقة قابلة للتطبيق لإدخال فقرات ذات إجابة مشأة متعددة التدرج في فقرات الاختبار التكميلي وذلك يجعل المرحلة الأخيرة للاختبار هي إجابة المفحوص عن فقرات ذات إجابة مشأة من نوع الفقرات ذات التدرج المتعدد وذلك اعتماداً على القدرة المقدرة من الفقرات ثنائية التدرج المقدمة سابقاً للمفحوص، سواءً كان الاختبار محوسباً أو اختبار ورقية وقدم وقياس وعينه الاختبار التكميلي المبني من فقرات ثنائية التدرج وفقرات متعددة التدرج معاً

أسسفة الدراسة

يمثل السؤال الرئيس لدراسة بالسؤال ما هي علمه إدخال فقرات ذات إجابة مشأة متعددة التدرج كمرحلة أخيرة في القياس التكميلي متعدد المراحل على القدرة المقدرة للمفحوصين بشكل عام؟ مقاسة بما يأتي

(أ) معامس الارتباط بين تقدير القدرة المقدرة في المرحل الأولى والثانية المتكونتين من فقرات ثنائية التدرج والثالثة المتكونة من فقرات متعددة التدرج والقدرة الحقيقية المقدرة من الاختبار الخطي الذي يحوي فقرات ثنائية ومتعددة التدرج

(ب) متوسط القيم المطلقة للمروى بين تقديرات القدرة المقدرة في المرحل الثلاث والقدرة الحقيقية المقدرة من الاختبار الخطي الذي يحوي فقرات ثنائية ومتعددة التدرج

جد) مقدار الخصائص الخطأ المعياري في التقدير أثناء التقدم في المرحل

محددات الدراسة

١ - استخدمت هذه الدراسة بيانات مولدة باستخدام حاسوب.

٢ - استخدمت هذه الدراسة القياس التكميلي متعدد المراحل

مصطلحات الدراسة

#### قياس التكميلي (Adaptive Testing)

اختبار يتكون من فقرات متتابعة أو مجموعات متتابعة من الفقرات بحيث لتحديد القدرة أو مجموعة الفقرات لآنية بناءً على نتيجة الفقرات السابقة وصولاً إلى مستوى نظري (Asymptotic level)

الأسسفة ذات الإجابة المتقاة (ثنائية التدرج

(dichotomous items)

أصئلة تكون لإجابه فيها من متغير ثنائية التدرج حيث يعطى الدرجة صفر للإجابة خطأ والدرجة واحد للإجابة الصحيحة وعادة ما تكون هذه لأسئلة ذات إجابة متقاة

الأسسفة ذات الإجابة المشأة (متعددة التدرج

(polytomous items)

أسئلة تتكون الإجابة فيها من متغير به تدرج ثلاثي أو رباعي أو أكثر بناءً على فئات لإجابة حيث تعطى معرفة خروية علامات حيث تعطى الدرجة صفر للإجابة الخطأ، والفرجة (١) للإجابة الخروية

دات خطوة واحدة صحيحة والدرجة (٢) بالإجابة  
الحرية التي فيها خطوتان صحيحتان وهكذا (و غالب ما  
نكون هذه الأسئلة ذات إجابة مشأ وأحيان نكون  
معباس تقدير)  
صحة الدراسة

١- عينة التدرج مكوسيت عينة تدرج  
المقرات من (٢٠٠١) معروض جرى توييد إجاباتهم  
حاسوباً باستخدام المحاكاة (simulation) وباستخدام  
برنامج (WENGEN) حيث تم توييد (٦٠) فقره ثنائية  
التدرج بكل معروض بالإضافة إلى (١٠) فقرات  
متعددة التدرج لكل معروض كل فقره تحتوي على  
(٥) مستويات للإجابة قراء حسب بين صفر و (٤)

٢- عينة القياس التكميلي تكوسيت عينة  
القياس التكميلي من (١٠٠) معروض جرى اختيارهم  
من بين الألفي معروض الذين شكلو عينة التدرج  
وقد روعي في اختيارهم تمثيل جميع شرائح القدرة  
بالمعروضين

٣- تدرج المقرات تم تدرج المقرات  
الستين ذات التدرج الثاني والمقرات العشر ذات  
التدرج المتعدد باستخدام برنامج RUMM 2020  
الذي يوفر الإمكانية لتدرج فقرات ثنائية التدرج  
وفقرات متعددة التدرج في اختبار واحد، ويبي  
الخطول (١) قيم معمم الصعوبة للمقرات السبع  
النحجة باستخدام البرنامج (RUMM2020).

جدول رقم ٩: قيم معمم الصعوبة لفقرات الأخبار من نوعي الثاني التدرج والمتعدد التدرج.

الدرجة	نوعها	معمم الصعوبة	الخطأ المعياري	الحد الأدنى للمعاني
	تدرج	٤٦	٥٢	٥٨٨
١	ثنائي التدرج	١٣٥	٤٩	٢٩
٢	ثنائي التدرج	٢٩٢	٥٩	٣٨
	تدرج	٤	٤٩	٣
٥	ثنائي التدرج	٢	٥	٢٧٧
	ثنائي التدرج	٧	٥٢	٨٣
٧	ثنائي التدرج	٢٣٧	٤	
٨	ثنائي التدرج	٤	٤٩	٧٩
٩	ثنائي التدرج	٧٩	٥٣	٣٣٢
	ثنائي التدرج	٧٩	٦١	٧٢٨
	ثنائي التدرج	٦	٥٨	٨٥٥
٢	ثنائي التدرج	٥٨٩	٥	٢٨٧
٣	ثنائي التدرج	٨٣	٥٢	٢٩
٤	ثنائي التدرج		٤٩	٦٨٢
٥	ثنائي التدرج	٢٣٨١	٧٣	٧٢

## تابع الجدول رقم ١

الفترة	نوعها	معلم الصعوبة	خطا التمازي	احصائي المنطقة
١ ٦	شابه التدرج	٢ ١٣٨	٦٧	١٢٦
٧	شابه التدرج	٥٧٣	٥	٧ ٥
٨	شابه التدرج	٩٣٤	٥٣	٩٨٩
٩	شابه التدرج	٦٧٩	٦٢	٧٢
١٠	شابه التدرج	٤	٥	٦ ٢
١١	شابه التدرج	٨٧	٥	٥
١٢	شابه التدرج	٨٩٥	٥٣	٩٥٦
١٣	شابه التدرج	٧٥١	٥٦	٣٥
١٤	شابه التدرج	٢ ٢٢	٨	٥٧٦
١٥	شابه التدرج	٢ ٥	٧	٢٧٧
١٦	شابه التدرج	١٩	٩	٣٥
١٧	شابه التدرج	٥٥	٥٥	٥٣٢
١٨	شابه التدرج	٢٧	٥٥	٤٣
١٩	شابه التدرج	٣٥٧	٥٧	٢
٢٠	شابه التدرج	١ ١٥٣	٦٩	٨ ٦
٢١	شابه التدرج	٦٧	٥٠	٤ ٤
٢٢	شابه التدرج	٣٥٧	٥٧	٢٨
٢٣	شابه التدرج	٢٩	٥٣	٦
٢٤	شابه التدرج	٩٤٦	١٩	٩٨
٢٥	شابه التدرج	٩٧	٥	٢٥٦
٢٦	شابه التدرج	٢٧٩	٥	٤ ٩
٢٧	شابه التدرج	٦٤	٤٩	٦٥٨
٢٨	شابه التدرج		٥٠	٢
٢٩	شابه التدرج	٢ ٣٣	٧	٢٣٠
٣٠	شابه التدرج	٧٤١	٥٧	٧٨٦
٣١	شابه التدرج	٨ ٢	٥٣	٨
٣٢	شابه التدرج	٢٦٥	٥	٦٣٦
٣٣	شابه التدرج	٤٢	٤٩	٥٣٩
٣٤	شابه التدرج	٣	٥٠	٨٩
٣٥	شابه التدرج	٣٢٤	٥٥	٢٩
٣٦	شابه التدرج	٥٤٥	٥	٨٩
٣٧	شابه التدرج	٥٥	١٩	٢٦٤
٣٨	شابه التدرج	٨٩	٥٣	٨٥٨
٣٩	شابه التدرج	٨٣	٥٧	٥٥

## تابع الجدول رقم ٩

الفترة	نوعها	معلم الصعوبة	الحلقة للمعاني	إحصائي المطابقة
١٥	شبه تدريج	٨ ٨	٥٠	٧٠٢
٥	شبه تدريج	١	٥٥	٩٣٧
٥١	لذاته التدريج	٣٨	٥٨	٥٨
٥٣	شبه تدريج	٥٢	٥٣	٦
٥	شبه تدريج	٢٥٧	٥٦	٢ ٥
٥٥	لذاته التدريج	١٧	٥	٩
٥	شبه تدريج	٩٣ ٢	٥٩	٢ ٨
٥٧	شبه تدريج	٢٣٣	٥٧	١
٥٨	لذاته التدريج	٤٥	٥٥	٨٣
٥٩	شبه تدريج	٢ ٩	٥	٣٦٩
٦٠	شبه تدريج	٢٩	٥٧	٧٠
٦	متعدد تدريج	٥٦٨	٦٣	٨٦٦
٦١	متعدد تدريج	١٧٩	٦٢	٥٥
٦٣	متعدد تدريج	٨٨٢	٦٥	٩٢
٦٤	متعدد تدريج	٢٧	٦٤	٨٤٩
٦٥	متعدد تدريج	٢	٦٤	٨٧٢
٦	متعدد تدريج	٨٤٢	٦٧	٩٧٧
٦٧	متعدد تدريج	٦١	٧	٧
٦٨	متعدد تدريج	٩٩٨	٦٦	٨٣٤
٦٩	متعدد تدريج	٥٢	٢٥	٧٦
٦٧	متعدد تدريج	٩	٢٦	٩٨

الصعوبة لكل فقرة جرى اختيار (٥) فقرات ثنائية التدرج تمثل مستويات الصعوبة جميعها لتكون اختباراً استطلاعيًا بشكل المرحلة الأولى من القياس التكميلي وأرقام هذه الفقرات هي (١٠، ١١، ١٨، ٤٧، ٤٨، ١٠٢) جرى تقسيم المعادلات ثنائية التدرج الباقية وهي (٥٥) فقرات لتكون خمس مجموعات مرجعية تشكل المرحلة الثانية من القياس التكميلي، والحدود رقم (٢) يبين أرقام الاختبارات المرجعية الخمسة.

ويلاحظ من الجدول رقم (١) أن قيم معلم الصعوبة تراوح بين القيمة (٢ ٣٣) لوجيت للصعوبة رقم (٣٣) والقيمة (٢ ٢٨٦) لوجيت للصعوبة رقم (١٥)، كدلت كانت جميع الفقرات السبعين مطابقة لنموذج ريش (١) إحصائي المطابقة مع يقع خارج الفترة (٢ ٥ - ٢ ٥) وذلك حسب شرط برنامج RUMM 2020 إحصاءات القياس التكميلي

١- بعد ترتيب الفقرات تصاعدياً حسب معلم

مجموع رقم (٣): الفقرات التي شكلت المجموعات الفرعية

المجموعة الفرعية	أرقام الفقرات
الأولى	٢٩ ٣ ٢٤ ١٦ ٦ ٢٦ ٤٥ ٢٧ ٩ ٥٣
ثانية	٣٣ ٥ ٢ ٣ ٦ ٥ ٣٦ ٧ ٢ ٩
ثالثة	٣٧ ٤٧ ٢٦ ٤ ٣٥ ٣٦ ٥٩ ٤٧ ٥ ٥٥
رابعة	٤٦ ٢ ٤٤ ٣٨ ٦ ٥٧ ٤ ١ ٣ ٢٩
خامسة	٢٨ ٥٨ ٥ ٥٤ ٢٣ ٢٩ ٥٢ ٣ ٩ ٢٥

المشعده تصاميم مع قدرة المفحوص الجديدة وحساب القدرة النهائية باستخدام فقرات المرحلة الثلاث معاً وبالنسبة أصبح لكل مفحوص ثلاث فقرات  $\Theta_1$  منحصرة من الاستجابات على فقرات الاختبار الاستطلاعي،  $\Theta_2$  منحصرة من الاستجابات على فقرات اختبار المرحلة الثانية وفقرات المرحلة الأولى (الاستطلاعية) وجميعها ثنائية التدرج،  $\Theta_3$  منحصرة عن الاستجابات على فقرات اختبار المرحلة الثلاث والتي كان آخرها من الفقرات ذات التدرج المتعدد

### النتائج

يبين الملحق رقم (١) تديرات القدرة المتخصصة لأفراد عينه القياس التكمي من تطبيق القياس التكمي في المرحلة الأولى ( $\Theta_1$ ) وهي مرحلة الاختبار الاستطلاعي، و( $\Theta_2$ ) وهي القدرة المقدره من المرحلة الثانية ثنائية التدرج مصفاة لها فقرات المرحلة الأولى ثنائية التدرج، وكذلك ( $\Theta_3$ ) وهي القدرة المقدره من المرحلة الثالثة، المكونة من فقرات متعددة التدرج مصفاة بفقرات المرحلة الثانية ثنائية التدرج وفقرات المرحلة الأولى ثنائية التدرج مصفاة بحظ المعيار في التقدير لجميع المرشحين ويحذف لكل مفحوص القدرة المقدره من الاختبار الخطي بفقراته السبع ( $\Theta_4$ )

وبإضافة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة يبين الجدول (٣) مستخلص من الملحق (١) المتوسطات الحسابية للفقرات المقصودة في مراحل الثلاث، ومعاملات الارتباط بيرسون بين كل من

٣- جرى تقسيم الفقرات متعددة التدرج وهي (١٠) فقرات لتكون (٥) اختبارات فرعية كل منها يتكون من فقرتين اثنتين

٤- جرى تقديم فقرات الاختبار الاستطلاعي لكل المفحوص في عينه القياس التكمي وحساب قدره ابتدائية لكل منهم باستخدام البرنامج (RUMM 2020) وبت باستخدام البيانات السابقة التي تحتوي استجاباتهم على اختبار الخطي بحيث تم حذف الاستجابات جميعها باستثناء الاستجابات على فقرات الاختبار الاستطلاعي الخمس

٥- بناءً على القدرة المحسوبة لكل مفحوص جرى تقديم خمس فقرات أخرى مختارة تتناسب مع قدرة المفحوص ابتدائية من المجموعات الفرعية المتكونة من فقرات ثنائية التدرج ذات إجابة متناهية، وحساب قدرة المفحوص خميدة باستخدام الفقرات الخمس الجديدة والفقرات المسبقة الستة كومت الاختبار الاستطلاعي

٦- بناءً على القدرة المحسوبة من المرحلة الثانية جرى تعيين المفحوصين المقربين من ذوات التدرج

القدرات، المقدره في المراحل الثلاث والقدره المقدره من  
الاختبار الخطي بعمراته السبعين، ومتوسط القيم  
مطبقة للمعروف في تقديرات القدره في المراحل الثلاث  
معدله بالقدره المقدره من الاختبار الخطي بعمراته

الجدول رقم (٣) القيم الإحصائية المتعلقة بتقديرات القدره في المراحل المختلفة في الرياض التكميلي مقارنة بالقدره الحقيقية المقدره من الاختبار

الخطي

المرحلة الأولى (الفراب ثمانية المديج) (٢٥٦)	المرحلة الثانية (الفراب ثمانية المديج) (٢٤٩)	المرحلة الثالثة (الفراب ثمانية + متعددة المديج) (٢٥٦)	الاختبار الخطي (٢٥٦)
٢٥٦	٢٤٩	٢٥٦	٢٥٦
٧١٨	٨٨	١٩٣	١٩٣
١٠٧٦٧	١٠٥٨٧	٤١٣	٤١٣
١٨٦	٧٥٨	٥٢٣	٦٥٥
١٩٢٨	٥١٢	١٢٧٨	١

النوعين من المقدرات ثباتيه ومتعدده التدرج، ويعدم  
ذلك أنه حيث أصبحت المرحلة الثالثة التي تحوي على  
فقرات متعددة التدرج من نوع الإجابة المشاة تحس  
تقدير القدره باتجاه القدره الحقيقية حيث أصبح  
(١٧٦) أي يعاق (٠٠٨٧) لوجيت، وهذه النتائج  
تنص مع دراسة ابراهيم (٢٠١٦) من حيث المرحلة  
لأولى من القياس التكميلي بين مختلف من حيث  
مرحلة الثانية للقياس التكميلي، ويثبت مع دراسة  
الثوابية (٢٠١٤) ودراسة هديكون (٢٠٠٢)، وكما  
هو معنوم أن تقديرات القدره تمتد في مدى المسالب  
والمدى الموجب الأمر الذي يعرض أن يكون هناك  
معارنة من نوع آخر وهي التي تستخدم المروق المطلقه

ويظهر من حدود رقم (٣) أن المتوسط  
الحسابي لفراب المفحوصين في الاختبار الاستطلاعي  
دي المقدرات خمس كانت (٠٢٥٦) لوجيت وهي  
فرية سبب من المتوسط الحسابي بتقديره حقيقه ثباتيه من  
الاختبار الخاص بعمراته السبعين وهي (٠٠٨٩) أي  
يعاق (٠١٦٧) لوجيت، وفي المرحلة الثانية كان  
متوسط تقديرات القدره يساوي (٠٢٤٩) وهذا  
يظهر أن المرحلة الثانية لم تحس تقدير القدره بلافتراب  
من القدره الحقيقية إلا بمقدار ضئيل وهو (٠٠٠٧)  
وهو قريب من الصفر، والسبب في ذلك مرحلتين  
الأولى والثانية تتألف من فقرات ثباتيه التدرج من نوع  
الإجابة ممتدة، بسبب تألف الاختبار الخطي من كملا

(القيم المنقعه لباقي الطرح) بين التصديرات المقدرة في مراحل القياس التكميلي و القدرة المقدرة من الاختبار الخطي حيث أن المتوسط الحسابي للتصديرات الموجبة والسالبة قد يعطى استنتاجاً مبهضلاً بسبب تعذر الخرج مع السالب

في استخدام المتوسط الحسابي للعروق المتعلقة يظهر أن تقديرات المرحلة الأولى الاستطلاعية بعد في المتوسط من الفترة الحفمية بمقدار (٠٧٦٧) لوجيت ، وفي المرحلة الثاني أصبحت تبع بمقدار (٠٥٨٢) لوجيت وفي المرحلة الأخيرة التي ختوت فقرات متعددة التدرج كانت القدرة في المتوسط تبع بمقدار (٠٤١٣) لوجيت وهي بعد قريبة من القدرة الحقيقية ، لاسيما لو أن أعدت تطبيق الاختبار الخطي بفقراته السبع فسحصل على فروقات ربما مساوي للعروق الحالية مع القياس التكميلي الذي استخدم فقط (١٢) فقره من أصل (٧٠) فقره مع الانتباه لإشكالية احتواء القياس التكميلي على كلا النوعين من الفقرات

ومن حيث المؤشر الثالث على فعليه القياس التكميلي المبني باستخدام فقرات ثمانية ومتعدده التدرج وهو معامل الارتباط فيظهر أن معامل الارتباط في المرحلة الاستطلاعية الأولى مع القدرة الحقيقية كان (٠٧٦٧) يبين مصر مقداره (٠٥٨٨) أما في المرحلة الثانية فقد أصبح معامل الارتباط (٠,٧٦٦) ويلاحظ هنا مدى التحسن في التقدير باتجاه القدرة الحقيقية ، لكن في المرحلة الأخيرة التي احتوت فقرات متعددة

التدرج بالإضافة لفقرات الشائبة السابقة أصبح معامل الارتباط (٠٩٣٠) ويتبين مصر مقداره (٠,٨٦٥) الأمر الذي يبين مدى اقتراب تقدير القدرة باستخدام الاختبار التكميلي الذي احتوى فقط (١٢) فقره من تقدير القدرة باستخدام الاختبار الخطي بفقراته السبعين عداً بأن محاصلات الارتباط المذكوره هي دالة عند مستوى (٠,٠١=0)

وبالنسبة لمخططاً معياري في التصدير يظهر جدول أن متوسط الخطأ المعياري في التصدير كان في المرحلة الأولى الاستطلاعية (١١٨٣) ثم أصبح في المرحلة الثانية (٠٧٥٨) ويلاحظ هنا مقدار الانخفاض في الخطأ المعياري في التصدير الذي اعتمد حتى الآن على فقرات ثمانية التدرج لكن في المرحلة الثالثة التي ختوت على فقرات متعددة التدرج أصبح (٠٥٣٣) وهو بعد بمقدار (٠٢٧٧) عن متوسط الخطأ المعياري في تصديرات القدرة في الاختبار الخطي والذي يجمع (٠٢٥٥) بينما كان بعد بمقدار (٠٥٠٤) في المرحلة الثانية وبمقدار (٠٩٢٨) ويلاحظ أن الخطأ المعياري بدأ بمقدار كبير في المرحلة الأولى لاستطلاعية إلا أنه وحصل لمقدار معقول في المرحلة الثالثة حيث كانت نسبة متوسط الخطأ المعياري في المرحلة الثالثة إلى متوسط الخطأ المعياري في الاختبار الخطي تساوي تقريباً ١) ٢) بينما كانت نسبة عدد فقرات الاختبار الخطي إلى عدد فقرات الاختبار التكميلي تقريباً ١) ٦) وهذا يعني مقداراً خفص الكثير في الكلفة والجهد للمصالح



والمفحوص في الاختبار النكيمي مضاربه بالاختبار الخطي في مماثل النصحية بمقدار قليل جداً من الدقة في القياس، وهذا يعود إلى التوسعية باعتماد القياس النكيمي بشكل عام مكان القياس الخطي، وخصوصاً ذلك الذي يحتوي كلا النوعين من المقومات ذات الاتجاه، المشتقة، ودات لاجبهة، انشأة في مختلف أنواع الاختبارات

## ملحق (١)

جدول يبين تقديرات لقدرة المتحصلة لأفراد عينة القياس التكملي من تطبيق لقياس تكملي في المراحل الثلاث  
والقدرة المقابلة من الاختبار الخطي والأخطاء المعيارية لكن تقدير -

التحوص	مرحلة (١) فقرات ذات إجابة متفردة		مرحلة (٢) فقرات ذات إجابة متفردة + فقرات المرحلة السابقة		مرحلة (٣) فقرات ذات إجابة متفردة + فقرات المرحلتين السابقتين		الاختبار الخطي (١٠ فقرات ذات إجابة متفردة + ٩ فقرات ذات إجابة متفردة)	
	SEE <sub>1</sub>	(θ <sub>1</sub> )	SEE <sub>2</sub>	(θ <sub>2</sub> )	SEE <sub>3</sub>	(θ <sub>3</sub> )	SEE <sub>4</sub>	(θ <sub>4</sub> )
	٥٧	٥٦	٦٩	٤٥٤	٤١٧	٨	٧٣	٨
١	٥٢٥	٤٦	٦٣٤	٧٩	٤٧٦	٥٨	٢٢٢	٢٨٢
٢	٥٢	٤٦	٩٣	٤	٥٢٣	٨٦٥	٢٢٧	٢٨٧
٣	٥٣	٥٢	٦٨٢	٢٨٨	٥٧	٩٣	٥٣٧	٥٣٧
٤	٥٢٥	٤٦	٩٧٥	٢٢٠٥	٥٥٣	٢٢٧	٥	٥
٥	٩	٥٠٩	٨٠٦	٦٧	٥	٢١٣	٩٨٨	٩٨٨
٦	٥٥	٥٢	١٦٩٨	٥	٤٧٥	٢	١٢٢٢	١٢٢٢
٨	٩	٥٠٩	٩٧٥	٩٢	٥٩	٢٠٢٤	٢٢٢	٢٢٢
٩	٧٨	٩	٦٨٩	٥٥	٩٨	٢	٢٣٩	٢٣٩
	٥٧٥	٩	٩٧٥	٢٢٠٥	٧٨	٢١٢٨	٦٨٦	٦٨٦
	٥٢٩	٢٧	٨٩	٢٢٠٦	٥٥٥	٦٩٢	٤٢	٤٢
٧	٥٥	٥٢	٧٤	٢٨	٤٩٨	٩٩٧	٢٢	٢٢
٨	١٧٨		٧٩٥	٩٢٢	٥٢٥	٤٢	٥	٥
٩	٥٢	٥٦٦	٦٩	٤٥٤	٤٧٢	٨١٩	٨٢٤	٨٢٤
٥	٥٢	٦٦	٧٢٧	٩٤	١٧٠	٢٩	٢	٢
٦	٩	٥٠٩	٧٢٢	٩		٦٨٦	٢٢٧	٢٢٧
٧	٩	٥٠٩	٧٢٢	٨	٤٦	٦٨٦	٧	٧
٨	٩	٥٠٩	٨٠٦	٧	٥٢٤	٥٢	٥٢	٥٢
٩	٩	٥٠٩	٦٩٩		٥١	٥	٢٢	٢٢
٢	٥٢	٥٦	٦٩	٤٥٤	٤٥١	٢	٥٤	٥٤
٢	٧٨	٦	٦٩٧	٩٥٩	٤٩٥	٧٤	٩	٩
٢٩	٥٢	٤٦٦	٨	٩٤٧	٥٨٤	٧٨	٦٩٨	٦٩٨
٢٢	٥٥	٥٢	٦٨٩	٧٩	٩٨	٥٢٧	٧٩٩	٧٩٩
٢٣	٩	٥٠٩	٧٨٦	٢٨٦	٥٢٥	٥	٩٦	٩٦
٢٥	٥٢	٦٦	٨	٢٢	٤٧٨	٩	٥٦	٥٦
٢٦	٥٥	٥٢	٦٩٨	٥	٥٧	٤٩٢	٢٨٦	٢٨٦
٢٧	٥٥	٥٢	٦٩٨	٥	٤٧٥	٧	٨٢	٨٢

تابع ملحق رقم ١

الافتتاح الخطي ٦ اقتراب ذات التجربة مبتدئة + ١ اقتراب ذات التجربة مبتدئة	مرحلة ٢٣ اقتراب ذات التجربة مبتدئة + اقتراب ذات التجربة المتقدمة		مرحلة ٢٤ اقتراب ذات التجربة مبتدئة + اقتراب ذات التجربة المتقدمة		مرحلة ٢٥ اقتراب ذات التجربة مبتدئة + اقتراب ذات التجربة المتقدمة		الافتتاح
	SEE <sub>1</sub>	(Θ <sub>1</sub> )	SEE <sub>2</sub>	(Θ <sub>2</sub> )	SEE <sub>3</sub>	(Θ <sub>3</sub> )	
٢٧٣	٧٧	٤٧٨	٤٩	٧٥	٢ ٧	٤٧٥	٢٨
٢	٤٩٥	٢٧٠	٢ ٩	٧٢٧	٩ ٤	٥٢	٢٩
٢٢	٩٧٥		٦٢	٧٢٧	٩ ٩ ٤	٥٢	٣
٢٥٣	٥٦	٥٧٧	٣ ٦	٧٢٣	٧٢	٥٥	٣
٢ ٦	٥	٥ ٥	٨	٧٨٩	٥ ٥	٧٨	٣٢
٢٣٢	٩	٢٧٨	٩	٩ ٦٨	٩ ٩٢٣	٥٢	٣٣
١ ٢ ٨	٩٧٧	٤٧٧		٩٧٥	٢ ٧٠	٦٩	٣٤
٢ ٤	٧٣٣	٤ ٦	٨٨٥	٧٣٢	٨٠	٩	٣٥
٢٤	٤٧١	٥ ٣	٧٦٨	٦٨٩	٧ ٩	٥٥	٣٦
٢	٤٣٣	٧٥	٢	٦٩٨	٥	٥٥	٣٧
٢٩٧	٧٧	٤٧٧	٧٦	٧٥	٢ ٧	٤٧٥	٣٨
٢ ٧	٨٨	٤٧٨	٧	٧٣	٧٩	٥٢٥	٣٩
٢٨٩	٧٣٣	٥٧٩	٤٦	٦٩٢	٩٥٢	٧٨	٤
٢١٣	٨	٤٦٧	٨	٦٩٩	٩	٩	
٢٤٧	٣	٥ ٥	٤٨	٦٩٢	٩٥٢	٧٨	٤٢
٢	٩٥٢	٩٧	٧	٦٩	٥٥٤	٥٢	٤٣
١ ٢٣٩	٨٥٥	٥٣٦	٢٧	٦٨٩	٧ ٩	٥٥	٤٤
٤٣	٣٧	٤ ٧	٨	٦٩٩	٩	٩	٤٥
٢	٤٦	٢	٤٨٨	٧٣٢	٨	٩	٤٦
١ ٢ ٢	٣٧	٤٥٩	١ ٦٨٩	٦٨	٧٣	٥٢	٤٧
٤٩	٧ ٥٤	٦ ٧	٥٣	٨ ٥	٦ ٩	٥٧٥	٤٨
٢٤٩	٥٦	٥	٨٢	٧٣٧	٩ ٤	٥٢	٤٩
٢٥	٩٣	٥٣٦	٥٨	٦٨	٢٣	٥٢	٥٠
٢ ٧	٨	٥٣٦	٧٧	٧٣٢	٧٢	٥٥	٥١
٢	٣٤٥	٨٦	٣١٢	٦٩٣	٤	٥٢	٥٢
٢٥٣	٦٢٣	٥	٣ ٣	٨٠ ٦	٦ ٧	٩	٥٣
٢٤٤	٧٥٥	٦٧٠	٧ ٦	٧٩٥	٤٢٧	٧٨	٥٤
٢ ٧	٨	٤	٢	٧٣٧	٩ ٤	٥٢	٥٥
٢٢٥	٤٨٩	٩٣	٢ ٥	٦٨٢	٢٨٨	٥٥	٥٦
٢	٧	٤٩٥	٧٥	٦٩٢	٩٥٧	٧٨	٥٧

## تابع جدول رقم ١

الافتراض	مرحلة ١ فقرات ذات اجابة متساوية		مرحلة ٢ فقرات ذات اجابة متساوية + فقرات المرحلة السابقة		مرحلة ٣ فقرات ذات اجابة متساوية + فقرات المرحلة السابقة		الاختبار النهائي ٦ فقرات ذات اجابة متساوية + ١ فقرات ذات اجابة مختلفة	
	SEE <sub>1</sub>	(Θ <sub>1</sub> )	SEE <sub>2</sub>	(Θ <sub>2</sub> )	SEE <sub>3</sub>	(Θ <sub>3</sub> )	SEE <sub>4</sub>	(Θ <sub>4</sub> )
٥٨	١٧٩	٢٧	٥٤	٤	٧٩	٣٦	٢٢٧	٣
٥٩	٥٥	٥٧	٥	(٣٨)	٤٨٩	٧٤	٤	٢٢
٦	٥٥	٥٧	٩٣	٢٥	٦٩٨	٥	٢٩٩	٢٨٦
٦	٥٢	٦٦	٥٣٣	٨٦٥	٦٩٣	٤	٧٣٧	٧٣٧
٦٢	٦٢٥	٢٦	٥٥٣	٢٢٧	٨٥	٩٩	٢٤٣٦	٢٤٣٦
٦٣	٦٢٥	٩٩	٦٢	٦٥٣	٨٥	٩٦٩	٢٥٥	٢٥٥
٦٤	٥٢	٩٦	٤٦٧	٨	٦٩	٤٥٤	٢٥٨	٢٥٨
٦٥	٩	٥٠٤	٥٩	٢٠٣٤	٩٧٥	٩٣	٨٩٦	٨٩٦
٦٦	٧٨	٩	٧٢	٢٥٥٩	٩٥٨	٢٥٩٧	١٥٧٩	١٥٧٩
٦٧	٥٢	٩٦	٥	٨٢	٧٢٧	٩٤	٢٢٣	٢٢٣
٦٨	٧٨	٢	٤٧	٨٩٥	٦٩٧	٩٥٩	٧	٧
٦٩	٩	٥٩	٥٢٥	٥	٦٦	٦٥	٥٨٩	٥٨٩
٧٠	٥٢	٩٦٩	٥٨٦	٧٨	٧٢٧	٩٤	٤٢٢	٤٢٢
٧	٧٨		٥٧٩	٤٦	٦٩٧	٩٥٧	٧٧٤	٧٧٤
٧٢	٩	٥٩	٥٢٥	٥	٧٥	٢٨٦	٢٧٦	٢٧٦
٧٣	٥٥	٥٣	٩٨	٥٢٧	٦٨٩	٧٩	٧٥	٧٥
٧٤	٥٢٥	٩	٤٥٣	٢٢٧	٨٥	٤٦٩	٩٧٣	٩٧٣
٧٥	٧٨		٥٩٥	٢٢	٧٩٥	٩٢٢	٨٨	٨٨
٧٦	٧٨	٩	٥٥٥	٤٣	٧٩٥	٩٢٢	٥٧٣	٥٧٣
٧٧	٩	٥٩	٨٢	٢٨٩	٩٧٥	٢٢٢	٢٨٢	٢٨٢
٧٨	٥٥	٥٢	٥١٣	٧٩٨	٦٨٩	٧٤	٢٨٩	٢٨٩
٧٩	٥٥	٥٣	٤	٨٥	٦٨٢	٢٨٨	٢٢٢	٢٢٢
٨	٩٣٩	٢٧	٨٨٨	٢٢٢٢	٩٤	٢٦٢	٢٩٩	٢٩٩
٨٠	٥٣٩	٢٧	٩٣٩	٩٣٩	٩٣٤	٣٦٩	٩٣٩	٩٣٩
٨١	٩	٥٩	٥٢٤	٢٢	٨٦	٧	٧٥٢	٧٥٢
٨٢	١٧٨	٩	٥٧٩	٤٦	٦٩٢	٩٥٢	٢٢	٢٢
٨٣	٥٢	٢٦٦	٥٣٢	٤٩	٨٤	٤٤٧	٢٨٥	٢٨٥
٨٤	٧٨	٢	٥٧٩		٩٢	٩٥٢	١٧٨	١٧٨
٨٥	٩	٥٩	٥٢	٢٢	٧٣٢	٩٨	٢٧٦	٢٧٦
٨٧	٥٥	٥٢	٥٧٧	٣٦	٧٢٣	٧٤	٩٧	٩٧

تابع ملحق رقم ١

المتحرم	مرحلة (١٦) قرآن ذات اجابة متفصلة		مرحلة (٢٢) قرآن ذات اجابة متفصلة + قرآن لمرحلة السابقة		مرحلة (٢٣) قرآن ذات اجابة متفصلة + قرآن مرحليين السابقين		الاختيار الشكلي ١٥ قرآن ذات اجابة متفصلة + ١٠ قرآن ذات اجابة مختصرة	
	SEE <sub>1</sub>	(Θ <sub>1</sub> )	SEE <sub>2</sub>	(Θ <sub>2</sub> )	SEE <sub>3</sub>	(Θ <sub>3</sub> )	SEE <sub>4</sub>	(Θ <sub>4</sub> )
٨٨	٧٨	٢	٧٩٥	٤٢٢	٥٧١	٧٧٨	٢٧٣	٩٨
٨٩	٩	٥٠٩	٩٧٥	١٣	٥٩	٢٠٣	٣٦٨	٢٠٧٤
٩	٥٢	٤٦٦	٦٩٣	٢	٨٦	٣١٣	٧٨٨	٢٠
٩	٩٧٥	٦	٨٠٥	٢٦١	٥٥٣	٢٢٧	٢٢٢	٢٠٩
٩٢	٥٢	٦٦	٨٤٧	٨٤	٤٦٩	٢٤	٨٧٣	٢٠٩
٩٣	٧٨	٩	٧٢٢	٢٠٦	٢٢	٨٩٥	٢٢٥	٢٠٨
٩٤	٧٨		٢٥٩٧	٩٥٨	٧٧	٧٠٤	٣٧٩٩	١٤٩٧
٩٥	٢٧٥	٣٦	٧٥	٢٧	٤٦	٧٠٦	٢٠٥٤	٢٠٩
٩٦	٧٨	٩	٧٢٢	٢٠٦	٢٢	٨٩٥	٩	٢٢٢
٩٧	٢٢٥	٩	٩٧٥	٣٣٠٢	٥٥٣	٢٢٧	٢٣٢٩	٣٢
٩٨	٩	٥٠٩	٩٧٥	١٣	٨٣	٩٨٩	٢٠٩٨٧	٤٠٦
٩٩	٥٢	٦٦	٨	٣٢	٤٢	٨	٩٦	٢٠٧
	٥٥	٥٣	٨	٦٩	٧٣	٢٣٤	٢٠٨٨٢	٤٢

Altering the Level of Difficulty in Computer Adaptive Testing. *Applied Measurement in Education*, 5(2), (1992) 177-149

- Boyd, A. M., Dodd, B. G., & Choi, S. W.** Polytomous models in computerized adaptive testing. In M. L. Nering & R. Ostlin (Eds.), *Handbook of polytomous item response theory models*. New York, NY: Routledge, 2010.
- Campbell, J.** Cognitive process elicited by multiple choice and constructed response questions on an assessment of reading comprehension. Dissertation Abstract International. 9500-128 (2000). <http://erica.net/ed/ed315425.htm>
- Choi, W. Seung, Grady, W. Matthew, Dodd, G. Barbra.** A New Stopping Rule for Computerized Adaptive Testing. *Educational and Psychological Measurement* 2001 73(1), (2001) <http://epm.sagepub.com/content/73/1/37>
- Crist, S.** Computerized Adaptive tests. Eric Digest No. 107, Eric database. 1989 <http://erica.net/ed/ed315425.htm>
- Embreston, S. E. Riese, S. P.** Item Response Theory for Psychologists. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.
- Fliege, H., Backer, J., Walter, O., Bjorner, J., Klapp, B., & Rose, M.** Development of a computer adaptive test for depression (D-CAT): quality of life research. 14 (2005). 2277-2291.
- Ghiselli, E., Campbell, J., & Zedeck, S.** Measurement Theory for the Behavioral Science. San Francisco: Freeman company, 1981.
- Hambleton, R., Swaminathan, H.** Item Response Theory Principles and Application. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1985.
- Hambleton, R., Swaminathan, H., and Rogers, H.** Fundamental of Item Response Theory. New York: Sage Publication the International Professional

## المراجع

### أولاً المراجع العربية

الرمضان، إسحاق. أثر عدد مراحل القياس التكيفي وعدد أسئلة كل مرحلة في تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير باستخدام أسئلة ثنائية ومتعددة التفرع رسالة دكتوراه غير مشورة، جامعة عمان العربية لدراسات العليا ٢٠٠٦م

الوايلة أحمد مديبة القياس التكيفي في تقويم التحصيل في مبحث الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن. رسالة دكتوراه غير مشورة جامعة عمان العربية لدراسات العليا ٢٠٠٤م

عبيدات، عمر. فعليه الاختبار التكيفي الموجه في تقدير القدرة العظمى باستخدام مصفوفات راس. رسالة دكتوراه غير مشورة جامعة البرمودا، ٢٠٠٨م

العموش، جميل. فعليه القياس التكيفي في تقويم بعض القدرات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية رسالة دكتوراه غير مشورة، جامعة عمان العربية لدراسات العليا، ٢٠١٣م.

### ثانياً المراجع الأجنبية

Anastasi, A. Urbina, S. Psychological Testing 7<sup>th</sup> Ed, New York: Prentice Hall, 1997

Brengstrom, B.A., Lantz, M.E., Gershon, R.C.

- tool in general practice: a pilot study  
Medical teacher, 26(2), (2004), 78-183
- Sands, W., Waters, B. and Mc Bride, J.** computerized Adaptive testing. From Inquiry to Operation. American Psychological Association Washington, 2001.
- Vispoel, W., Wang, T., & Blicher, T** Computerized adaptive and fixed item testing of music listening skill: A comparison of efficiency, precision and concurrent validity. Journal of Educational measurement, 34, (1997), 34-63
- Ward, W** Using micro computers to administer measurement: Issues and practices, 3, (1984), 16-20
- Walner, H., Dorans, N. J., Flannery, R., Jreen, B. F., Mislevy, R. J., Steinberg, L., and Thissen, D.** Computerized Adaptive Testing: A primer. Second Edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000
- Warm, A.** A primer of Item Response Theory. U.S. Coast Guard Institute Oklahoma, 1978., 73/69
- Wright, B. D., Stone, M.H.** Best Test Design. Rasch Measurement, Chicago: MESA Press, 1979
- Publishers, 1991.
- Hendrickson, A.** Scaling of Two-Stage Adaptive Test Configurations For Achievement Testing. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Iowa, 2002
- Hulin, C., Drasgow, F., & Parsons, C.** Item response theory: Application to Psychological Measurement. Dow Jones Irwin Home Wood. 1983
- Kim, H., Plake, B.** Monte Carlo Simulation Comparison of Two-stage Testing and Computerized Adaptive Testing, ERIC ED 35704. 1993
- Kingsbury, G.G., & Zara, A.R.** Procedures for Selecting Items for Computerized Adaptive Testing. Applied Measurement in Education, 9, (1989), 287-304
- Lincare, J.** computer Adaptive Testing: A methodology whose Time Has Come. Seoul: Komesa Press, 2000
- Linden, W. J. & Pashley, P. J.** Item Selection and Ability Estimation in Adaptive Testing. In Linden, 2002
- Linden, W. J., & Glass, C. A (eds).** Computerized Adaptive Testing: Theory and practice. Kluwer Academic Publishers, 2000
- Lord, F.** Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980
- Masters, N.G.** A Rasch Model for Partial Credit Scoring. Psychometrika Vol. 47 No. 2, (1982).
- Wills, C., & Stocking, M.** Practical Issues in Large Scale Computerized Adaptive Testing. Applied Measurement in Education, 9(4), (1996), 287-304
- Murphy, K., & Davidshofer, C.O.** Psychological Testing: Principles and Applications, 3<sup>rd</sup> ed., New Jersey: Prentice Hall. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994
- Roex, A. & Degryse, J.** A Computerized adaptive knowledge test as an assessment

## The Effectiveness of the Adaptive Testing Using Selected Response Items and Constructed Response Items

Ismail A. Buraan

Assistant Professor, Department of Psychology,  
College of Education, King Saud University

Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P. box 2455, P.O. code 1145

E-mail: iburaan@ksu.edu.sa

(Received: 7/10/1438H, accepted for publication: 6/1432H).

**Key Words:** Item response theory, adaptive testing, modern test theory, Item response models

**Abstract:** This study aimed at investigating the effectiveness of the adaptive testing which consists of both dichotomous selected response items and polytomous items by using generated data from computer. 60 dichotomous responses and 10 polytomous responses were generated for 2000 examinees. These 70 items calibrated by RUMM 2020. The sample of adaptive testing was 100 examinees from the calibration sample. Their data used in the adaptive testing which consisted of three stages. The first stage was the starting test consisted of 5 dichotomous selected response items. The second stage also consisted of 5 dichotomous selected response items while the third consisted of 2 polytomous constructed response. The ability of each examinee was calculated for the three stages. The results indicated that the correlation coefficient between the ability which estimated from adaptive testing and the ability estimated from the linear test was 0.93, and the average of differences between the two abilities equal 0.087 logit. The average of the differences between the related two standards error of estimation equal 0.287 this indicated that the adaptive testing using both dichotomous and polytomous is highly effective, especially when the examinees requested the two types of items.



## الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون - جيبس لتعكير الناقد (WGCT SF) دراسة على عينة من الطلاب/ المهنيين في البيئة السعودية

عبدالناهي الرقااص العتيبي

استاذ مساعد، قسم العربية وعلم النفس، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٤٣٤١، الرمز ١٤٤

E: mail: hragees@ksu.edu.sa

تقدم للسر في ١٤٣٧/٣/٢٧ هـ وقبل نشر في ١٤٣٧/٩/٢٠ هـ

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، واطسون، جيبس، الخصائص السيكومترية، الطلاب، المعلمون  
منهاص البحث: هدف الدراسة إلى تقييم الصورة القصيرة من اختبار واطسون - جيبس لتعكير الناقد للصورة  
النمطي (WGCT SF) الذي يقيس القدرة على التفكير الناقد. ويهدف الاختبار (٤٠) فقرات تقيس الأبعاد التالية:  
الاستنتاج، وتغيير الافتراضات، الاستنباط، والتعميم، وتكوين حجج، وذلك في إطار عرض (٦) مشكلته مختلفة  
م تطبيق الاختبار على عينة عشوائية منها (٤٠) طالب في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود من تخصصات  
علمية ونظرية مختلفة. وجرى التحصين من الصدق العامي للاختبار حيث تبين أنه يقيس خمسة أبعاد: فهم، إدراك،  
قيم، معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠.٣٠ - ٠.٨٠) كما يدل على هدفه الإنشائي  
كما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الاختبار بعقد من اختبار التعكير التناقد ما يدل على صدق الصدق. كما تقع  
معامل ثبات الاختبار بطريقة، عادة الاختبار (٠.٧٨) وبطريقة ألف كرونباخ (٠.٨٠)

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية على اختبار  
واطسون - جيبس لصالح طلاب التخصصات العلمية. كما توصف الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أداء  
الطلاب المتقنين، ذوي والطلاب المتأخرين تدريباً على اختبار واطسون - جيبس لصالح الطلاب المتقنين تدريباً  
يشير إلى قنعة الاختبار والصدق التمييزي يشكل عدم نشر نتائج الدراسة إلى أن اختبار واطسون - جيبس للصورة  
القصيرة يتمتع بالكفاءة السيكومترية التي تسمح باستخدامه مع الطلاب وفي مجال البحث العلمي لقياس القدرة على  
التعكير الناقد.

## مقدمة

عشل التفكير الناقد جزءاً مركزياً في حياتنا اليومية. ما يحظى به من أهمية بالغة في تحسين الفرد إزاء العيوض المتدفق من المعلومات، والأحداث، والوقائع التي يتعامل معها ويواجهها. على أن يكون له رأى فيها، وحكم عليها، ومن المفترض أن مدى صواب نمط الآراء والأحكام يعتمد مقدار نجاح الفرد في شتى مواضع الحياة. ويدل فشيوع ممارسة التفكير الناقد عكس الفرد من شخصيات مشكلاته واستقره لظواهر المبرره عندها كما أن استبعاد الفرد بالعواقب الإيجابية لتعدد مصادر لديه الروح النقدية (Critical Spirit) (Facione, 2009) له، يمكن التفكير الناقد الفرد من أن يكون مواظباً دائماً في مجتمعه، وليس مجرد متلق سلمي لما يقدم إليه من معلومات (Schafersman, 1991). ويعطوي التفكير الناقد حساً على توجيه تساؤلات باقده ما حواه (Brownie & Freeman, 2000) من هذا المنطق والتفكير الناقد يساعد الفرد على تنقيه المعلومات التي تقدم له من جهة، فضلاً عن تمكينه في فحص هذه المعلومات، وتقويم مدى صحتها واكتشاف ما يشوبها من مغالطات، وفحص مدى ارتباط الأدلة بالدعوى التي تبنيها، من جهة أخرى. وبما يعد التفكير الناقد واجباً فيما يفكر به من خلال وعيه بكيفية ومحوه إلى الحكم الصحيح (Facione, 2009).

ولا عجب عندما نجد إجماعاً من قبل الباحثين وعلماء النفس والدراسات من دراسات طويلة على

أهمية قياس وتعليم مهارات التفكير الناقد (Gardzel, 2006) بل et al. وتشمل الخطوة الأولى لقياس التفكير الناقد، بصورة كمية في تقديم تعريف واضح للتفكير الناقد لتعريفه عن غيره من أنماط التفكير الأخرى، المتداخلة معه. بيد أن التفكير الناقد يعد مفهومًا غيراً Buzz Phase في شتى الميادين النفسية والتربوية والعنصرية سواءً فيما يتصل بتعريفه وقياسه أيضاً ويعود البعض هذا العموص إلى شوع تعريفاته (Rudd, 2009). Fero, 2009. et al.، وفيما يلي نعرض أبرز نلب التعريفات\*

يشير أبرز علماء التفكير الناقد أنيس، إلى أن التفكير الناقد تفكير عقلائي سامي يركز على اتخاذ القرار فيما يجب اعتباره أو ما يصح أدائه (Ennis, 1992). ويدرك أنيس بأن القرار حول ما يجب اعتقاده أو عمله، يتطلب نوعين من الحكم على الأقل: حيث يرتبط الأول بمحوريه الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد، والثاني يتعلق بكيفية التوصل من هذه الأسس إلى الاعتقاد، وتلك الكيفية تستلزم استخدام مهارات متعددة من قبيل الاستبطان، والاستقرار والتفكير (المبني، ٢٠٠٧) كما تعرفه ديان هالبرن

✻ ينمو من الحكمه ان تشير إلى تعريف التفكير الناقد في تراث العريسي يقصد بالتفكير في سياق العرب: «مير الدراهم وإخراج الرافق منها، كما ورد تعبير (نقد الشعر) في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من خيب أو خيس. ويهم من ذلك إظهار الخس والعيوب ونقصه وحرمانه من الصواب. بدر ٢٠٠٦

مهارات واتجاهات ومعارف تشمل على قدرة الفرد على تغيير المشكلات وقيود التحميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها ومعرفة مساهج التعصي سطفي ولاستدلالي، والتجريد، والتعميم بعينه عديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلاً عن الكفاءة في تطبيق نمذ الاتجاهات والمعارف (Watson & Glaser, 2008).

ويشير آل شير إلى جانب مهم قوامه أن التفكير الناقد يعاني من صورة نمطية شائعة قوامها عتق البعض أن التفكير الناقد يهتم بالكشف عن مواطن الوهن، والتفكير الناقد، وفقاً لهذا التصور النمطي يوجه أسلحته النقدية بحثاً عن المثالب فقط نحو موضوع أو شيء ما للكشف عن الأخطاء والعيوب فقط كما أنه يعاني من انشغال المرحلي في كل ما حوله وتفسيرنا تلك التصورة النمطية السابقة السبب الذي يجعل فهم عملية التفكير الناقد أمراً صعباً، مما أدى إلى عروف البعض عن محدرسته وانخفاض الرعة في التذوب على مهاراته. وقد قام الباحثون بجهود متعددة لمواجهة تلك التصورات الخاطئة، فقد حذر رائد التفكير الناقد بمعايير فاشيون من الربط التعسفي بين التفكير الناقد والسلبية على اعتبار أن التفكير الناقد يتحمة نحو الوصوح والدقة نائماً ولا يقتصر سط على الكشف عن الجوانب السلبية فقط (Facione, 2009).

في ضوء ما سبق يتسنى لنا استخلاص أبرز ملامح **ترسمية التفكير الناقد** كما كشف عنها

(Halpern, 1998) بأنه غط من أحماد التفكير الهداف، اندي يستعين بالاستدلال والاحتمالات: يمكنه و محاد الفرارات المناسبة لحل مشكلات محددة، وإيجاز مهم معينه كما يُعرف التفكير الناقد بأنه عملية عقلية معرفية تتطلب أنشطة ومهارات معرفية متداخلة ومتعددة ومتكاملة (الاستغراء، الاستنباط، والتعميم) بهدف إلى إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وحل مشكلات في ضوء عمليات التكيم واستخدام مخكات معية داخلية وخارجية وخصائص عديدية عبره (Bailin et al., 1999) ومن اوية أخرى يطر بول Pual إلى أن التفكير الناقد عملية تنظيم لمشاط العقلي بتدقيق ببراعة التصور العملي، وعمدية التطبيق والتعبيس والتسائيف، والتركيب، والتوليف، وملاحظه بوبد البيانات والاستنتاج والاستدلال (Fero, 2009) وفي تعريف ينسم باختانة أشار تقرير ديمي<sup>(٥)</sup> Delphi Report إلى أن التفكير الناقد عبره عن حكم منظم ذاتي يهدف إلى التعمير، والتحليل والتصويم والاستنتاج، وشرح لاعتبارات اختلفة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والمعايير، والتي تسد انصر في الحكم (Facione, 2009) ويعرفه واطوس وجينيسر التفكير الناقد بأنه تفكير مركب يتضمن

٥- تضمن تقرير ديمي أربعين باحث في العلوم التربوية وعدم الاجتماع والعسمة وهم المنس للمسيويوجي عقدو المرم على الرصون إلى فهم ديمي طبيعة التفكير الناقد ضد عدم ٩٨٨ إلى ٩٨٩

التالي

نصيرات واجتهادات الباحثين السابقين على النحو

لأحداث اليومية، والعمل المتواصل لاستخلاص  
استنتاجات تتسم بالدقة (Facione, 1990)

- التفكير الناقد عديمه معرفيه مركبه ينقسم  
عددًا من مهارات المعرفيه والاستعدادات للتفكير الناقد  
(Facione, 1990)

- التفكير الناقد عقلاني كم هو عاطفي  
جوانبه العاطفيه تتمثل في الإحساس، و خدس  
والشعور، والاستجابيه العاطفيه، بمعنى وجود علاقه  
تدعليه بين الجوانب العاطفيه والجوانب المعرفيه  
فالتفكير الناقد يستبعد عني النفاذ إلى انفعالات  
لاستكشاف أنهم أكثر ملائمة لعمليات التفكير التي  
تقوم بها، كم يساعد عني تقويم هذه الانفعالات  
(العتيبي، ٢٠٠٧)

- التفكير الناقد قابل للتدريب والتنمية شأنه  
في ذلك شأن مهارات التفكير الأخرى. كم أن الفرد  
يمكن أن يقوم بالنقد الذاتي للاراء بقدراته، ليتعلم  
كيفية التفكير بطريقة موضوعية منطقية (Facione,  
1990) فالتفكير الناقد يمكن الفرد من الوعي بداته،  
وتصحيح الفكر دائب (Pine & Eiders, 2008)،  
بواسطه إحلال معتقدات الإيجابيه محل المعتقدات  
السلبيه؛ لتصحيح الأفكار غير المنطقية التي تكوّن  
لديه، حيث نجد التفكير الناقد به صفة وثيقه بالصحة  
انفسه للفرد ورحماء عني ذاته وسه مفهوم يُجيب  
و قدرته على التأثير وإقناع الآخرين بأسس جاته،  
ومقاومه فرص الهيمنة غير المنطقية من قبل الآخرين.

- التفكير الناقد تقويمي باعتماده على معايير  
وشكليات ماضيه في عمليه تقويم المحتاج العقلي  
(العتيبي، ٢٠٠٧)

بشير ترميز ديمي إلى دور الروح النقديه  
وأهميتها وحس الاستطلاع والتعاني في البحث عن  
الأسباب لإصدار الأحكام، هذا يعتمد التفكير الناقد  
على مصداقية ما يمكنه الفرد من معلومات موثوقه  
بؤسس عليها قراراته (Facione, 1990)

وحري بالذكر لنمكن من قياس التفكير الناقد  
يلزم عني التوفيق على طبعه مهارات التفكير الناقد  
التي بشكل منها وقد تجلى عن دراسات التفكير الناقد  
العديد من التصنيفات المتنوعه لمهارات التفكير الناقد  
تبعاً لتعدد تعريفاته و لأطر النظرية المفسرة له، فيما  
يلي سوف نعرض لأبرز هذه التصنيفات

- تصنيف ريتشارد بون مهارات التفكير  
الناقد على النحو الآتي

المفكر الناقد الفاعل هو من يشجع الآخرين  
على الحوار في محاجه و مناقشات والتفكير الناقد  
نشاط يجدي بطبعه يفرد الفرد لتفاعل الإيجابي مع

• مهارات صغرى وتتمثل في القدرة على  
تعبير جملته عامه أو افتراض مشكوك فيه أو مناقص  
أو عدم اتساق أو امتتاج أو محتوى معين.  
• مهارات كنيه عبي مثل القدرة على الصبر،

- والكتابة التنفيذية، والذاكرة، وتصميم مصادر المعلومات، وصياغة الحجج
٣. التقييم Evaluation ويشمل مهارات فرعية مثل تقدير الادعاءات، وتقييم حجج
٤. الاستنتاج Inference ويشمل مهارات فرعية مثل البحث عن البدائل، والوصول إلى البدائل والاستنتاج
٥. الشرح Explanation وهو إعلان نتائج التفكير ويشمل مهارات فرعية مثل إقرار النتائج تبرير الإجراءات، تقديم الحجج
٦. التنظيم الذاتي Self Regulation ويقصد به قدرة الفرد على التساؤل والتأكد من مصداقية وتنظيم الأفكار، والتسليم ومهاراته الفرعية هي فحص الداد وتصحيح الداد
- وعند أورد دليل اختبار Test Manual واضعوه جليسر أن التفكير الناقد يُقاس من خلال خمس مهارات فرعية، تمثل في مايلي (Watson & Glaser, 2008)
- الاستنتاج Inference ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مبررة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء حقائق المعطاة
  - تقييم الافتراضات Recognition of Assumptions ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها والتمييز بين الحقائق والرأي، والعرض من معلومات المعطاة
- والكتابة التنفيذية، والذاكرة، وتصميم مصادر المعلومات، وصياغة الحجج
- سمات عقلية وهي السمات المعينة والثرامات الأخلاقية التي تحول التفكير من بناء أناني ضعيف إلى بناء أوسع منفتح مثل الاستقلالية في التفكير، والتمركز حول الجماعة، والعمالة الفكرية، واستكشاف الأفكار وراء الشاعر، والتواضع الفكري، والشجاعة العقلية، والمثابرة (يوب، ١٩٩٧)
- وفي تصنيف آخر ترى ديان هـ لبرن (Halpern, 1998)، أن مهارات التفكير الناقد تتضمن كلاً من مهارات الاستدلال المنطقي، ومهارات تحليل الحجج، ومهارات اختبار الفروض، ومهارات استخدام الاحتمال وعدم اليقين، والقدرة على اتخاذ القرار ومهارات حل المشكلات
- وبمراجعة اسمعرت لعامين من قبل مجموعة من الباحثين أشار تقرير دولي إلى أن التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفية Cognitive Skills واستعدادات Dispositions ومهارات معرفية للتفكير الناقد هي (Facione, 2009)
١. التفسير Interpretation ويشمل مهارات فرعية مثل التصنيف، واستخراج المعنى، وتوضيح المعنى
٢. التحليل Analysis ويشمل مهارات فرعية مثل فحص الأفكار، وتحديد حجج، وتحديد حجج

• الاستنباط Deduction ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج لمربية على معومات، أو معلومات سابقة لها

• التفسير Interpretation ويعني القدرة على تحديد مشكلة والتعرف على التفسيرات المطبقة، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبينة على معلومات معينة معقولة أم لا

• تقويم الحجج Evaluation of Arguments ويعني قدرة الفرد على تقويم المعكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين مصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة وإصدار حكم على مدى كفاية المعلومات

وقد قام واطسبون - جيبس برعاية اختبار عباس المنعكبر الناقد عام ١٩٦٤م كعب استمرت جهودهم في تعديل هذا الاختبار إلى أن أصدر الصورة المعدلة عام ١٩٨١ يمثل في (٨٠) فقرة استخدمت على نطاق واسع كأداة بحثية رئيسية في قياس القدرة على التفكير الناقد في مجالات متعددة (Fero, 2009) كما استخدم هذا الاختبار على نطاق واسع في البلاد العربية وفي وقت لاحق قام الباحثان بإصدار الصورة القصيرة عام ١٩٩٤ وتتكون من (٤٠) فقرة وجهرت بحاجه إلى تلك الصورة لكني تتواكب مع الخبرات الراهية المتمثلة في الفحص المعلوماتي الذي يشهده في جانب اليومه مع يجمعنا بحاجه إلى قياس القدرة على التفكير الناقد

### مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

في ضوء ما تم عرضه مسبقاً يمكن تحديد بعض مشكله وضررات الدراسة الحالية في النقاط التالية

١. يغطي اختبار واطسبون - جيبس للتفكير الناقد الصورة الأصلية بالتشدد واسع على المستوى العالي والعربي يريد أن يحدد من نماذج اختبار واطسبون جيبس للتفكير الناقد، الموجودة في الثقافة العربية تعاني من عدم مناسبة بعض الأمثلة، وواقف العمدة المطروحة في الوقت الراهن، فضلاً عن ضعف الأسلوب اللغوي المستخدم في صياغة بعض السود (أوسوي ٢٠١٩).

٢. يحتاج اختبار واطسبون - جيبس للتفكير الناقد الأصلي إلى جهد ووقت لتطبيقه نتيجة إلى أن عدد فقراته (٨٠) ما يشعر بالملل والتعب، هذا طهرت الصورة القصيرة لاختبار واطسبون جيبس للتفكير الناقد، والتي تتميز بأنها تتطلب جهداً ووقتاً أقل وسهولة التطبيق مما يجعلها مستخدم بشكل واسع في العديد من المجالات البحثية والمجالات لاختبار الوظيفي (Watson & Glaser, 2008). فضلاً عن أن اختبار واطسبون - جيبس القصيرة القصيرة لم يسبق ترجمته إلى اللغة العربية من قبل - في حدود علم الباحث - من يتم القيام بهذه الخطوة

٣. ولله جانب آخر يشككه الدراسة قوامه أن قياس القدرة على التفكير الناقد بمكوناته العرعية لدى الطالب جامعي، وتحديد مدى قدرته على اتخاذ

واطسبون - جيسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى  
عينة من طلاب الجامعة

- فحص الساء العامي لاختبار واطسبون  
جيسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة

الكشف عن دلالات الصدى التمييزي  
لاختبار بين أداء الطلاب المتخصصات العلمية  
والتخصصات النظرية

- الكشف عن دلالات الصدى التمييزي  
لاختبار بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير  
المتفوقين دراسياً  
أهمية الدراسة

- يمكن تحديد أهمية الدراسة في قيامها بتعريب  
ونقسي اختبار واطسبون - جيسر للتفكير الناقد  
الصورة القصيرة على عينة من الطلاب، المعتمدين  
باعتبارهم معلمي المستقبل - كما يساهم في توفير اختبار  
ممن على فئات مهمة في المجتمع السعودي وهم معلمي  
المستقبل، فضلاً عن إقادة الباحثين في استخدام هذا  
الاختبار مستقبلاً وبدء يعتبر هذا الإجراء إضافة علمية  
في مكتبة المعية السعودية نظر إلى أن هذا الاختبار لم  
يسبق منيه على البث السعودية والعربية من قبل في  
حدود علم البحوث

توفير أدلة معية لقياس التفكير الناقد في  
الثقافة السعودية تكشف عن مستوى التفكير الناقد  
لدى الأفراد من شأنه الإسهام في تخطيط وتصميم  
برامج تنمية مهارات التفكير الناقد أو استراتيجيات

التفكير الناقد النصائبه في حياته المهنية والشخصية كمعلم  
يستقبل من شأنه مساعدته بالوقوف على ملامح البيان  
النمسي للتفكير الناقد لذلك الطالب المعلم بما ينصحه  
من مواضع قوة، يجب اعتماد عليها، ودواعي ضعف  
حرى بالنميه حتى نتجذ الآثار السية الناجمة عن  
تخصص مستوى القدره على التفكير الناقد

كما سبق نتحدد مشكله الدراسه في الكشف  
عن الخصائص البكومترية لاختبار واطسبون وجليسر  
للتفكير الناقد الصورة القصيرة

وتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي

• ما دلالات درجات صدق اختبار واطسبون  
- جيسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عيه من  
الطلاب المعتمدين؟

• ما طسعه الساء العامي لاختبار واطسبون  
جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة؟

• ما دلالات درجات ثبات اختبار واطسبون  
جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عيه من  
الطلاب المعتمدين؟

• هل يتفق اختبار واطسبون - جيسر للتفكير  
الناقد الصورة القصيرة بالصدى التمييزي بين أداء  
طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية  
وكذلك بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير  
المتفوقين دراسياً؟

اهداف الدراسة

يحدد دلالات درجات صدق وثبات اختبار

تعليمية يمكن أن تساعد المعلمين في داخل الفصل في تحسين مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب فضلاً عن أن قياس التفكير الناقد يمكن من التعرف على الأفراد الأكثر مقدرة على التفكير الناقد، مبكراً، وتوجيههم لمجالات الشوق بحججهم فيها كسجل التحصيل والبحث العلمي، وصاحبه القرار

- يشكل التفكير الناقد إحدى المصائب المهمة في حل التعقيدات الفكرية المتسارعة التي يشهدها العالم مما يجعله بحاجة إلى قياس مهارات التفكير الناقد كونه يعمل بمثابة التحصيل الفكري بالأفراد من الأفكار الانعكاسية (العنصرية، ٢٠٠٧) فنحن نراء منغير معرفي هم يعمل كخارص الأمس عند الأفكار اللاعقلانية من الدخول إلى عقولنا

- يمكن استخدام اختبار واطسون - جيليسر الصورة القصيرة في النمو بالتفصيل الدراسي (Gadzeva, et al in 2005, Eryolcu, et al 2006) كما أشادت دراسة ويليامز إلى وجود ارتباط إيجابي بال بين القدرة على التفكير الناقد كمد يمدس باختبار واطسون - جيليسر الصورة القصيرة، التحصيل الدراسي في علم النفس التربوي بلغ (٠.٤٢) في الاختبار الأول، يمتد بلغ معامل الارتباط في الاختبار الثاني (٠.٥٧) (Williams, 2003)

٤٥ ويرو ويهاير ذلك إلى طبيعة عنوي مادة الدراسة الضعيفة بتفكير الناقد، نظري عليه من أسئلة ومهام تتطلب ممارسة التفكير فضلاً عن كفاءة الطلاب أنفسهم في

### حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة بالإطار الزمني لتطبيقها الذي كان في الفصل الدراسي الأول والثاني في العام الدراسي ١٤٣١ - ١٤٣٢ هـ، وكان إجرائها المحد في إطار طلاب كلية المعلمين في حصص العلمية والنظرية، المختلطة

### مفاهيم الدراسة

#### تفكير الناقد

تفكير مركب ينص على مهارات واتجاهات ومعارف تشمل على قدره الفرد على تغيير المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها ومعرفة مساهج التفكير المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلاً عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف (Watson & Glaser, 2008) ويعرفه الباحث إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار واطسون - جيليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة، والتي تعبر عن حاصل جمع الفرجات في أبعاد الامتناع، وتغيير الافتراضات، الاستنباط والتفسير، وتقويم الحجج، ويمكن توصيها على النحو التالي

١ الاستنتاج يتمثل في القدرة على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تُعطى له والتعريف الإجرائي بها



جديسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة تفويم الحجج

### الخصائص السيكونومترية

الهدف يقصد به العملية التي يبحث من خلالها معد الاختبار عن دليل يدعم به الاستنتاجات التي من الممكن أن يصل إليها من خلال درجات الاختبار (الطريسي، ١٩٩٧) وقد قام الباحث باستخدام الطرق التالية لتحقيق من الهدف تمثل في صدق الانساق الداخلي، الصدق التلازمي، الصدق العامي، الصدق التنبؤي

القياس يشير إلى أي درجة يمكن الاعتماد على المقاييس لإعطاء معلومات متسقة وغير غامضة بحيث تعكس خصائص الخييمية بصفة أو الخاصة مراد قياسها والتي لم تتأثر بعامل الصدق (الطريسي، ١٩٩٧) وقد قام الباحث باستخدام الطرق التالية لتحقيق من الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ والثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار

### الدراسات المسبقة

كشفت مر جغت لأبيات البحث في هذا المجال مدرة الدراسات التي اهتمت بالتحقق من خصائص السيكونومترية لاختبار واطسون جديسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة بدءا سوف تعرض بشيء من التفصيل بعض الدراسات العربية التي اهتمت بتقييم اختبار واطسون جديسر للتفكير الناقد الصورة لأصله ومن ثم تعرض للدراسات التي عيت بدراسة اختبار

البعاد هو الدرجة الخاصة باختبار واطسون جديسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس بعد الاستنتاج

٢ تمييز لافرواصات تتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي ينصمها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لمحصنة الوقائع الخطاة والتعريف الإجرائي بأنه الدرجة الخاصة باختبار واطسون جديسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة تمييز الافتراضات

٣ الاستبطان تتمثل في قدرة الفرد على معرفه العلاقات بين وقائع معينة يعطى به بحيث يمكنه أن يحكم في صوء هذه المعرفة على ما اد كانب سيجبه من مشتقة مما من هذه الوقائع أم لا، بعض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها والتعريف الإجرائي لهذا البعد بأنه الدرجة الخاصة باختبار واطسون جديسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهاره لاستبطان

٤ التفسير تتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقونة من اليقين، والتعريف الإجرائي لهذا البعد هو الدرجة الخاصة باختبار واطسون جديسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهاره التفسير

٥ تفويم الحجج تتمثل في قدرة الفرد على إدراك خوامات الهامة التي تحصل بقضية ما، والقدرة على تمييز موحى القوة والضعف بها، ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الدرجة الخاصة باختبار واطسون

واطمسون جليسر لتفكير الناقد الصورة القصيرة، وهي عنى النحو التالي

من الدراسات اجكرة التي عيب بتمين اختبار واطسون جليسر لتفكير الناقد دراسة هيدام وعيد الحميد (١٩٧٣) التي اهتمت بترجمة الصورة (YMI) من اختبار واطسون جليسر لتفكير الناقد، وتكون من (٩٩١) بدءاً، وقد استخرجت دلالات الصدى والثبات عنى ثلاث فئات من المفحوصين هم طلاب الهندوم بكية التربية في جامعتي لأهر وعين شمس، وطلاب كليات البات بجامعة عين شمس، وطبه ممارس الثانوية وقد كشفت نتائج الدراسة عن كمائه الاختبار من حيث الصدى والثبات

كما أجرى كل من عبدالسلام وسليمان (١٩٨٢) دراسة على عينة قوامها ألفان وأربعمئة وخمسة وسبعون طالباً سعودياً في المرحلة الثانوية وقد بلغ عدد بسود الاختبار المقيس (١٥٠) بدءاً، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الاختبارات المربعة والدرجة الكلية للاختبار بين (٠٤٨ - ٠٦٥)، مما يدل على لجانس الاختبار وبلغ معامل ثبات ألف كروباخ للاختبار (٠٧٥)

وفي الأردن أجرى حمداوي (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى إيجاد معايير مقيسة لأداء طلبة بدرجة البكالوريوس في الامتحانات الحكومية الأردنية على اختبار واطسون - جليسر لتفكير الناقد بعد تطويره لبيئته الأردنية حيث طبق الاختبار على عينة بعمت

(٢٠٣١) طالباً وعالمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الكليات الإنسانية والعنمية بمستوياتها الدراسية المختلفة في كل من جامعة الأردنية، واليرموك، ومؤتة وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح السواب الدراسية لأعلى، ووجود فروق لصالح طبة الكليات العنمية، ووجود فروق لصالح الإناث عنى الاختبار ككل وعنى كل من احساري الاستساج وتيسر لافتراضات، يسا كان هناك فروق لصالح المذكور عنى اختبار الاستباط وعدم وجود فروق بين المذكور والإناث على اختباري التفسير وتقييم الحجج

كما قدم (نوسوي، ٢٠٠٩) بدراسة لخصائص السيكومترية لاختبار واطسون - جليسر لتفكير الناقد الذي يقيس القدرة عنى التفكير الناقد حيث قام نوسوي بتطوير الصيغة البحرية والمكونة من (٨٠) فصره تقبيل لأبعاد الثانية الاستساج، وتيسر لافتراضات، والاستباط، والتفسير، وتقويم الحجج وذلك ضمن (٢٢) مشككة تعليمية ومهنية مختلفة تم تطبيق الاختبار بطور عنى عينة عشوائية قوامها (١٨٠) طالب في جامعة البحرين وجرى التحق من الصدى العامي للاختبار حيث تبين أنه يقس حممه ابعاد، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠٧٩)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفصرات والدرجة الكلية للاختبار بين (٠٣٤ - ٠٦٠) مما يدل على صلفه السائي

ونظراً لأهمية اختبار واطسون - جليسر في

لافتراضات، ولاسيما، والتفسير، وتقييم الحجج كما أجرت جيزيلا وآخرون (Gadzella et al, 2005) دراسة لتتحقق من الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون - جيسر للتفكير الناقد على عينة قوامها (١٣٧) طالب مسجلين في مصر. عدم التمس التربوي. وقد أظهرت النتائج أن معامل التعلل كروبيج = ٠.٧٦، ومعامل التجزئة المعصية = ٠.٤٤. كما كشفت نتائج الدراسة عن قدرة الاختبار على التمييز بين المتميزين والمتخلفين في ممارسة التفكير الناقد. في حين أن معامل الارتباط بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في علم النفس التربوي كانت نالة عند مستوى ٠.٠١. ويرى الباحثون أن الاختبار يتشمع بصدق وثبات مقبول رغم صغر حجم عينة الدراسة. وفي نفس السياق أجرت جيزيلا وآخرون (Gadzella et al, 2006) دراسة أخرى للكشف عن الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون - جيسر للتفكير الناقد على عينة أكبر من السيدات قوامها (٥٨٦) طالباً مسجلين في مقررات علم النفس، وعلم النفس التربوي. والنزيرة خاصة. وقد أظهرت نتائج البحث أن معامل ألف كروبيج (٠.٩٢) كما كشفت الدراسة عن أن معاملات التحليلات لبيانات تروخست ما بين (٠.٧٤ - ٠.٩٢) في حين كانت معاملات ارتباط بين اختبار التفكير الناقد والتحصيل بالمقررات الدراسية نالة وتراوحت ما بين (٠.٢٠ - ٠.٦٢) وقد أشار الباحثون إلى أن الاختبار يسم

قياسه للتفكير الناقد فقد قامت عدد من المحاولات لبدء اختبارات لقياس التفكير الناقد على عرار هذا الاختبار ومن تلك الدراسات دراسة الشرفي (٢٠٠٥) التي عيب إعداد اختبار لقياس التفكير الناقد على عرار اختبار واطسون - جيسر ونوي (٦٦) فقرة تميز لأبعاد خمسة للتفكير الناقد على عينة قوامها (٢٨٨) طالب بدرحلة الثانوية، وقد كشفت معاملات الارتباط بين أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية (٠.٣٠ - ٠.٦٤) كما بلغت درجة معامل ثباته بطريقة إعادة التطبيق (٠.٧٣).

وقد قام الباحث في حدود إمكانياته بالبحث عن دراسات عربية أهتم بمحس الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون - جيسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة. بيد أننا لم نجد أي دراسة في هذا المجال. في المقابل يحظى هذا الاختبار باهتمام واسع من قبل الباحثين في الثقافة العربية. ومن تلك الدراسات، دراسة لو وثورب (Loo & Thorp, 1999) التي اهتمت بالكشف عن خصائص السيكومترية لاختبار واطسون - جيسر الصورة القصيرة على عينة قوامها (١٤٢) طالباً في كلية الإدارة و(١٢٣) طالباً في كلية التمريض في كندا، وتراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات النمرية والدرجات الكلية للاختبار ما بين (٠.٥٣ - ٠.٦٤)، وبلغت درجة معامل ثبات الاختبار الكلية (٠.٧١) يسم بمكشف نتائج التحصيل العامي عن صدق أبعاد الاختبار الخمسة وهي: الاستنتاج، وتفسير

بخصائص ميكومترية موثقة تؤكد صلاحية للاستخدام كما أجرى بجاو في وآخرون (Ejlogi et al, 2006) دراسة على الصورة القصيرة من اختبار واطسون - جيسر للتفكير الناقد وعلاقتها بقياس الأداء الوظيفي حسب تقدير اب مشرفين. وخلصت نتائج الدراسة إلى كفاءة هذا الاختبار في ارتباطه إيجابياً بأبعاد الأداء الوظيفي وهي القدرة على التحليل وحل المشكلات، والقدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرار، والكفاءة في الأداء. مما يؤكد كفاءة الاختبار في التمييز بين مرتفعي أداء الوظيفي ومنخفضي الأداء الوظيفي

وفي دراسة استقصائية اختبار واطسون جيسر الصورة القصيرة لقياس مدى إمكانية تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، بجامعة University of Kansas كوكب عبيه التراميه من مجموعة تجريبية مكونة من (٩٧) طالباً وطالبة درسوا مقرراً بعنوان مقدمة في علم النفس تم تصميمه وفق مهارات التفكير الناقد، و مجموعة ضابطة مكونة من (٣٤) طالباً وطالبة. وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لتعليم مهارات التفكير الناقد، زيادة الدراية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة (Schroeder, 2006) وكشف عدد السبعة صمد كفاءة لاختبار في التمييز بين عبات الدراسة

#### تعقيب على الدراسات السابقة

انصب اهتمام عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية على فقي اختبار

واطسون جيسر الصورة القصيرة لأخصائية (هشام وعبد الحميد، ١٩٧٣؛ عيد السلام وسديمان، ١٩٨٢؛ حنفي، ١٩٩٧؛ أبو سوي، ٢٠٠٩) كما قام اليخص بساء اختبار لقياس التفكير الناقد على غرار منظور واطسون - جيسر للتفكير الناقد (الشرقي ٢٠١٥). مما يحكس أهمية نموذج واطسون - جيسر في قياس التفكير الناقد

- ثمة تضارب بين نتائج بعض الدراسات السابقة السابقة التي أجريت على اختبار واطسون - جيسر الصورة القصيرة، فقد أشارت دراسة نو وثورب (Loo, 1999) & إلى أن نتائج التحليل العاملي لم تدعم صدقه العاملي في حين أشارت دراسات أخرى (Gadzella et al, 2005, Gadzella et al, 2006) إلى كفاءة الاختبار الميكومترية في قياسه لتفكير الناقد - لم يحظ اختبار واطسون - جيسر الصورة القصيرة بنفس التقدير من الاهتمام بصورة لأصدية فهم مجد دراسة عبيت بترجمة ونقيس لاختبار في البشة السعودية مما يحتم التقييم بثلاث خطوات.

#### جواناب الدراسة

##### منهج الدراسة

عتمد البحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي (التحسني -المقارن) عينة الدراسة تكونت عينة الدراسة من (٤١٠) طالب من

الطلاب كلية المعلمين المسجلين في السنة الأولى في عدد من التخصصات المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من عام ١٤٣٩ - ١٤٤٠ هـ تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العشوائية البسيطة من عدد من

الطلاب كلية المعلمين المسجلين في السنة الأولى في عدد من التخصصات المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من عام ١٤٣٩ - ١٤٤٠ هـ تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العشوائية البسيطة من عدد من

المجموع رقم ٩. بيان يوصف منه الدراسة

نوع الدراسة	المعصم	العدد	النسبة
النظرية	المدرسة القرآنية	٥٥	٣٧.٥
	الدراسات الإسلامية	١	٥
	اللغة العربية	١٥	٦.٢٥
	ثقافة الإعلام	٥	٥
العينية	الكيفية	١٣	٥.٧٥
	الإحصاء	٨	٤.٥
	القياس	٢٧	١٧.٧٥
	تعليم	٧	٤.٥
	التحليل الكمي	١٧	١١.٥
المجموع			

المواضع الحسية أو العرفية. ويبدو ظهور الصورتان «A» و «B» كصورين متكافئتين كل منهما تحتوي ثنائين سؤالياً بدلاً من مائة معقدة في الصوريين السابقين. وسنغرق سنين دعيه للإجابة على الاختبار (Watson & Craser, 2008) كذلك طور بـ، لاختبار صورة بريطانية يطبق عليها Form C عام ١٩٩١ بالاعتماد على الصورة B للاختبار

وفي عام ١٩٩٤ صارت الصورة القصيرة Form S من هذا الاختبار بهدف تقصيص الوقت المطلوب للإجابة على الاختبار وقد تم بناء الصورة القصيرة بناءً على الصورة لأصلية للاختبار A وتكون من

أدوات الدراسة  
- اختبار واتسون - جيليس للتفكير الناقد  
الصورة القصيرة

صدر الاختبار عام ١٩٦٤ في صورتين متكافئتين هما الصورة «ZMI» والصورة «YMI»، يكون كل منهما من مائة سؤال موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس التفكير الناقد وقد استمرت جهود واتسون وجيليس في تعديل هذا الاختبار (إلى أن أصبحوا الصورة بعدله عام ١٩٨٠ حيث دمجهما باختبارين يعبران بعض العبارات، وإعادة صياغة البعض الآخر، وحذف العبارات التي تتضمن إشارات

(١٦) سباريو (عبارة) نفاس من خلال ٤٠ فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد وتحتاج ٣٠ دقيقة بالإضافة على الاختبار بالإضافة إلى (٥-١٠) دقائق كتعليمات للاختبار (Watson & Glaser 2008).

ويذكر يتكون الاختبار في صورته القصيرة من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية نفس مكونات التفكير الناقد. ويتم يلي وصف موجز لطبيعة تلك الاختبارات الفرعية

**الاختبار الاستنتاج.** ويتكون هذا الاختبار من عبارتين يبدأ كل مؤلف في هذا الاختبار بعبارتين عبارتين صحيحة. يصف كل عبارة أربعة استنتاجات أحد هذه الاستنتاجات صحيح تماماً أي يربط منطقاً على ما جاء في نصه، وأحد خطأ تماماً، أي يتناقض مع ما جاء في العبارة، أما الاستنتاجان الآخران فاحدهما محتمل أن يكون صحيحاً، والآخر يتضمن بيانات ناقصة تخبر دون الحكم على صحته من خطئه.

**اختبار تغير الافتراضات.** يتكون من هذا الاختبار ثلاث عبارات يتبع كل عبارة عدة افتراضات مقترحة. بعض هذه الافتراضات وارد أي يتوافق بالضرورة مع الحقائق الواردة في العبارة. وبعض هذه الافتراضات غير وارد أي لا يتوافق مع ما جاء في العبارة.

**الاختبار الاستيعاط.** يتكون هذا الاختبار من أربع عبارات يتبع كل عبارة عدة نتائج مقترحة بعضها

صحيح، أي يترتب منطقياً على المقدمات، وبعضها خاطئ، أي لا يترتب بالضرورة عليها، وإن كان صادقه بوجه عام. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على تقرير ما إذا كانت استنتاجات معينة تترتب بالضرورة منطقياً على المعلومات الواردة في العبارات أو مستمدات معطاه في الاختبار

**اختبار التفسير.** يتكون هذا الاختبار من عبارتين يتبع كل منهما عدة تفسيرات مقترحة بعضها وارد أي أن العبارة نفسها منبثقة بالضرورة منطقياً عنها. وبعضها غير وارد أي أن العبارة لا تترتب بالضرورة منطقياً عليها، وإن كانت صحيحة بوجه عام. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على التفسير فيما إذا كانت الاستنتاجات المبينة على بيانات معطاة مبررة أو لا

**اختبار تقويم الحجج.** يتكون هذا الاختبار من خمس مسائل تتبع كل مسألة عدة حجج بعضها يثل حجج قوية وهامة تتصل مباشرة بالسؤال المطروح وبعضها الآخر يثل حججاً ضعيفة لا تتصل مباشرة بالسؤال المطروح، وإن كانت لها أهمية كبيرة. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة (Watson & Glaser, 2008).

**طريقة تصحيح الاختبار.** يتم تصحيح الاختبار وفقاً لمعايير التصحيح الخاصة بالاختبارات الفرعية وذلك بحصول إجابة الصحيحة على درجة، بينما لإجابة الخاطئة تحصل على صفر، بدلت يكون مدى

على عينة قوامها ٣٧٢٧ راشد، يمثلون عيدين من وظائف مختلفة تراوحت مابين (٠,٨٩ - ٠,٩٥) مما يعكس أن اختبار واطسون - جليسر الصورة القصير يجمع بدرجة عالية من الصدق

كما أشار الديبل إلى أن معاملات ارتباط الاختبار الصورة القصير مع عدد من اختبارات التحصيل بمتناب ودرجات تعويم الأبناء التوحيدي، واختبارات الذكاء مثل ستانفورد للتفصيل الدعوي، واختبار كاليفورنيا للتفصيل القرائي، واختبار أوبيس - بيوس بمتناب العمد واختبار وكسفر للراشدين كانت جيدة وقد تراوحت معاملات الارتباط بالتفصيل الدراسي مابين (٠,٢٣ - ٠,٥٧)، في حين أن معاملات الارتباط مع الذكاء فقد تراوحت بين (٠,٣٧ - ٠,٧١) مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق

#### ٣.٢.١ ثبات درجات الاختبار

ولم يتعلق بمعاملات ثبات الاختبار فقد استخرجت معامل ألف كرونباخ فكانت (٠,٨٠) على عينة قوامها ١٦١٨ راشد. يمت معاملات ثبات الاختبار بطريقة إعداد التطبيق على عينة قوامها ٥٧ موظف (٠,٨٩) بينما كانت معاملات ثبات الاختبار المبرجة على النحو التالي: لاسنج (٠,٧٠) وميمير لافراحيات (٠,٨٣)، والاستباط (٠,٥٥)، والتميز (٠,٧٨)، ونقويم الحجج (٠,٦٧)

وجراءات لدرجة وإعداد الاختبار في الدراسة الحالية

- المرحمة الأولى قدم الباحث برحمة الاختبار

المترجبات مابين صفر إلى ٤٠ درجة للاختبار الكمي (Watson & Glaser 2008)

وقد أشار دليل اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة إلى أنه تم بناء النموذج التفصيل كمنهج مختصرة من النموذج A وقد روعي في هذه الصفحة العناصر التالية (Watson & Glaser, 2008)

- المحافظة على بنية الاختبار الأصلي واختباراته الفرعية الخمسة

- والمحافظة على أسلوب عرض المواقف والتصايف المطروحة والأسئلة انبثية عليها، والمحافظة على ثبات الاختبار، وبمستوى المراء

ومرعاة حدائه الموضوعات والتصايف المطروحة أثناء عملية تحديد محتوى الاختبار وهناك بعض السيناريوهات تتعامل مع موضوعات قديمة حيث تم حذف مثل هذه السيناريوهات القديمة واستبدالها بموضوعات حديثة مما يجعل محتوى النموذج القصير أكثر معاصرة مما سبق

- كما تم اختصار زمن الإجابة على الاختبار ليكون ٣٠ دقيقة

٣.٢.٢ الخصائص السيكومترية للاختبار

#### ٣.٢.٢.١ أولاً صدق درجات الاختبار

ويشير دليل اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصير إلى أن معاملات ارتباط الاختبار بصورته القصيرة مع اختبار الأصلي الصورة A٥

مع مراعاة المحافظة على بناء الاختبار لأصلي، ثم قام الباحث بطب من أحد أعضاء هيئة التدريس بمسم الساحة الإنجليزية بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود\*<sup>١</sup> التأكد من أن الترجمة تعكس المعنى الفعلي للاختبار المرحلة التالية: إعادة صياغة بعض العبارات في الاختبار لكي تتناسب مع الثقافة السعودية وهي على النحو التالي

(١) استبدال أسماء الأشخاص والبنى الواردة في الاختبار لتكون مناسبة مع نظيرها في الثقافة السعودية مع تغيير صياغة عدد من العبارات الصغيرة ثقافياً لعدم ملائمتها مع ما يتسم به المجتمع السعودي كما لا تتسجم مع اهتمامات الطالب الجامعي

- المرحلة الثالثة: تجريب الاختبار وطلب من خلال عرضه على عينة استطلاعية قوامها (٢٦) طالب من طلاب كلية المعلمين بهدف الوقوف على مدى وضوح العبارات، ومدى إمكانية فهم معانيها وتأويلها، وأي ملاحظاتهم يرونها ويساء على هذا الإجراء أشارت عينة الدراسة إلى عدد من البسود غير مفهومة، وبالتالي تحتاج إلى مزيد من التوضيح والتحديد بما يتناسب مع اهتمامات الطلاب ومع ثقافتهم

- المرحلة الرابعة: بعد تعديل صياغة بعض البسود قام الباحث بعرض الاختبار على عدد من

(٢) يشكر الباحث الدكتور عمر حبيب عضو هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية على مراجعته القيمة للاختبار

أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في دراسات التفكير في عدد من الجامعات السعودية<sup>٢</sup> لتسجيل ملاحظاتهم حول سلامة صياغة العبارات ومدى ملاءمتها للثقافة المحلية في ضوء ما اقترحه المحكمون من ملاحظات تم إدخال بعض التعديلات على الاختبار كذلك في إدخال تعديلات في الصياغة المعربة لتعليمات الاختبار لتكون أكثر تحديداً عموماً عن التديق لتكون تثير فتور الطلاب ونسجم بالمثل والتداخل فيما بينها

### نتائج الدراسة

**السؤال الأول:** ما دلالات درجات مدى اختبار وطسود - جيسر لتفكير الباقى القصود القصيرة مدى عبه من الطلاب المعلمين؟<sup>٣</sup> لتحقق من دلالات صدق اختبار واعطون - جيسر لتفكير الباقى الصورة القصيرة قام الباحث بحساب صدق الاتاق الداخلي، وكذلك تم حساب الصدق التلازمي للاختبار وعكس عرض ذلك النتائج على النحو التالي

### صدق الاتساق الداخلي

لتتحقق من التجانس تم حسابه على عبه

(٤) يتوجه الباحث في هذا المجال بالشكر خريش إلى البرملاء الأعزاء الأساتذة الدكتور وهب وعبد الرحمن كلينين جامعة الملك سعود، ود يحيى الوافعي (جامعة الملك خالد)، ود عبدالله الغسري (جامعة الخوف) على استشاراتهم وملاحظاتهم القيمة



الدراسة الكلية وذلك بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية للاختبار، وكذلك بحساب معامل ارتباط بين كل من الدرجة الكلية للاختبار الفرعية والدرجة الكلية للاختبار. لا ارتباط على النحو التالي

جدول (٤) معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد من ابعاد الاختبار

البعد	العبارات	معامل الارتباط	البعد	العبارات	معامل الارتباط	البعد	العبارات	معامل الارتباط
الامتياز	١	٠.٣٤	الامتياز	١	٠.٣٤	الامتياز	١	٠.٣٤
	٢	٠.٣٤		٢	٠.٣٤		٢	٠.٣٤
	٣	٠.٣٤		٣	٠.٣٤		٣	٠.٣٤
	٤	٠.٣٤		٤	٠.٣٤		٤	٠.٣٤
	٥	٠.٣٤		٥	٠.٣٤		٥	٠.٣٤
	٦	٠.٣٤		٦	٠.٣٤		٦	٠.٣٤
	٧	٠.٣٤		٧	٠.٣٤		٧	٠.٣٤
	٨	٠.٣٤		٨	٠.٣٤		٨	٠.٣٤
	٩	٠.٣٤		٩	٠.٣٤		٩	٠.٣٤
تقدير الامتحانات	١	٠.٣٤	تقدير الامتحانات	١	٠.٣٤	تقدير الامتحانات	١	٠.٣٤
	٢	٠.٣٤		٢	٠.٣٤		٢	٠.٣٤
	٣	٠.٣٤		٣	٠.٣٤		٣	٠.٣٤
	٤	٠.٣٤		٤	٠.٣٤		٤	٠.٣٤
	٥	٠.٣٤		٥	٠.٣٤		٥	٠.٣٤
	٦	٠.٣٤		٦	٠.٣٤		٦	٠.٣٤
	٧	٠.٣٤		٧	٠.٣٤		٧	٠.٣٤
	٨	٠.٣٤		٨	٠.٣٤		٨	٠.٣٤
	٩	٠.٣٤		٩	٠.٣٤		٩	٠.٣٤

الجدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ككل

الامتيازات الفرعية	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
١ شتاج	٠.٣٤
٢ تقدير الامتحانات	٠.٣٤
٣ الامتياز	٠.٣٤
٤ تقدير	٠.٣٤
٥ قوع جميع	٠.٣٤

وحيث يحس بتسائج التجانس الداخلي بشكل

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لكل بعد من لأبعاد الاختبار ذاتة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، ويتحقق هذا مع المفردات بدرجة مرتفعة من التجانس الداخلي لاختبار واضوس - جليسر بالتصكير الناقد.

- قيم معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار الكلي

الجدول ٤: قيم معاملات ارتباط معيار وإطسوف - جيبس  
بمظهر الناقد باختبارات أخرى

المعيار التفكير الناقد	المعيار التفكير الناقد	المعيار التفكير الناقد
إعداد محمد التريفي	إعداد عبدالسلام	إعداد رسلما
٣٤	٤٢	٤٢
٦	٢٩	٢٩
٥٩	٦٣	٦٣
٥٩	٨	٨
٦	٥٧	٥٧
٧٥	٨٢	٨٢

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥ \*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

تكشف نتائج الجدول رقم (٤) أن معاملات ارتباط الدرجة الكلية لاختبار وإطسوف - جيبس بالتفكير الناقد بكل من اختبارات التفكير الناقد الأخرى كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). في حين كانت معاملات ارتباط الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار باله عند مستوى دلالة (٠,٠١) فيما عدا اختبار الاستنتاج كان دالا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وقد يعزى ذلك إلى صعوبة الأسئلة الخاصة باختبار الاستنتاج، جمالاً بعكس هذه النتائج كفاءة الاختبار الحالي في قياسه لعمقه على التفكير الناقد شأنه في ذلك شأن الاختبارات الأخرى بالتفكير الناقد المستخدمة كمحركات خارجة للحكم

السؤال الثاني: ما طبيعة البدء العامي بصورة لقصورة لاختبار وإطسوف - جيبس للتفكير الناقد؟  
قام الباحث بالإجابة على هذا السؤال باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal

هناك ملاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار عالية عمومًا ونعني هذه النتيجة أن الأبعاد الفرعية للاختبار يجمع بينها عناصر مشتركة جعلها أكثر تجانساً في قياسها لمصدره على التفكير الناقد مما يعد مؤشراً على صدق الاختبار على الرغم من أن التجانس يرتبط بالصدق، إلا أنه لا يعد دليلاً كافياً على الصدق والاحتمال الصادق لابد أن يكون متجانساً في حين أن تجانس الاختبار لا يعني صدقه بالضرورة فالتجانس صفة ضرورية للصدق ولكنه غير كاف لتحقيقه ما ندم الباحث بإجراءات الصدق التلزامي

### - الصدق التلزامي

استخدم الباحث اختبارين للتفكير الناقد كمحركات خارجة لاختبار وإطسوف - جيبس بالتفكير الناقد القصيرة وهما

- اختبار التفكير الناقد من إعداد (محمد اشرفي ٢٠٠٥)

- اختبار التفكير الناقد من إعداد (عبد السلام وسليم ٩٨٢)

كوتهم يتمثلان بمقياس صدق وثبات موثوقه على عياد سعودية مختصة وقد تم تطبيق هذين الاختبارين على عينة فرعية من عينة الدراسة فوامها (١٤٠) طالباً بصعوبة تطبيقهم على كامل العينة الدراسة بعشر رمية طوية

Components Method وتحديد عدد العوامل بعد ذلك تم استخدام التدوير المتعامد باستخدام أسلوب Varimax Method الموصوف إلى تشييدات العوامل وقد تم الأخذ بنسبة قوامه  $(+0.4)$  كحد أدنى للدلالة الإحصائية للنسبة على العامل، بحيث يعد التشعب الذي يسمح هذه القيمة أو يزيد عنها دالاً وفقاً بهذا التحرك كدليل التوقف عن استخراج العوامل التي يعمل جدرها الكامن عن واحد صحيح وفقاً لمبحث كايير ونكشف نتائج الجدول رقم (5) نتائج التحليل العاملي بعد التنوير

جدول رقم 5 نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد

رقم العنصر	العوامل المستخرجة				أ
	1	2	3	4	
1	٩.٨٥				
2	٨.٨				
3	٧.٥				
4	٩.٨٥				
5	٩.٧				
6	٩.٣				
7	٩.٨٥				
8	٩.٨٥				
9	٧.٥				
10		٧.٩			
11		٧.٣٧			
12		٧.٣٢			
13		٧.٣			
14		٩.٧٨			
15		٩			
16		٧.٦			
17					
18			٩.٥		
19			٩.٥		
20			٨.٨		
21			٩.٨		
22			٩.٤		
23			٩		
24			٩.٤		



الجدول ٦: قيم معاملات الثبات لمقياس اختبار وإطسبون - جليسر للتفكير الناقد

العدد	طريقة إعادة التطبيق	طريقة التكرار
الاستنتاج	٥	٦٥
تفسير الافتراضات	٦٤	٧٦
الاستنباط	٧	٨
الطرح	٦٥	٨١
قوائم المصحح	٦٨	٧٨
درجة الاختيار الكلية	٧٨	٨

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات الثبات وأبعاد اختبار وإطسبون - جليسر للتفكير الناقد وأبعاده المرحية بطريقتي إعادة التطبيق والتكرار وبماخ تروحت ما بين (٥٦ - ٦٨) وهي جميعاً تشير إلى أن الاختبار يتتبع نتائج ثبات مقبولة وفق لما أوردته دليل اختبار وإطسبون - جليسر للتفكير الناقد من أن قيم معاملات الثبات ما بين (٥٧٠ - ٧٩٠) تعتبر قيم ثبات مقبولة في مجال الاختبارات النفسية (Watson & Glaser, 2008) وفيما يتصل بالاستنتاج مسجداً أن معاملات ثبات كانت منخفضة نسبياً عن بقية معاملات الثبات وهذا يعزى ذلك إلى صعوبة الأسئلة التي تقس تلك منهجته (انظر الشرقي، ٢٠٠٥).

وفي إطار سعي إلى حصول على دلائل فإسسية أكثر للاختبار بحجة التأكد من دلالات صدقه وثباته قام الباحث بإجراء بعض المقدمات في ضوء التحصين الدراسي (العممي النظري) وفي ضوء التسوق الدراسي وفقاً للمعدن التراكمي، وكانت النتائج كما يلي:

من النباين العاممي بمصنوعة ويمنح جديره الكفاص (٢٠٢١)، وتشيع على هذا العامل (٨) عبارات تقيس تغيير الافتراضات

العامل خامس استوعب هدف العامل (٦١٥١) من النباين العاممي بمصنوعة أي أنه أقل العواص أهمية معرفياً، ويلح جديره الكفاص (٢٠٢١)، وتشيع على هذا العامل (٧) عبارات تقيس مهارة الاستنتاج

بصفه عامه تتسق العواص الناجمه عن التحصين العاممي مع الإطار النظري لفراسه والناتج الرئيسية انسابه في أدبيات البحث القائمة على الباء النظري الذي افترضه وإطسبون وجليسر لتفكير الناقد باعتباره يقام من خلال خمسة عواص أساسيه، وتدل نتائج هذا الإجراء على الصدى العاملي للاختبار في صورته الحاليه

السور الثالث ما دلالات درجات ثبات اختبار وإطسبون - جليسر لتفكير الناقد لصورة القصيرة لدى عينه من الطلاب المتعلمين؟

تتوزع على دلالات ثبات اختبار وإطسبون جليسر لتفكير الناقد القصيرة القصيرة مدى عبة ادراسه قام الباحث باستجواب معاملات الثبات بعد تطبيقه على عبة قوامها (١٤٥) طالباً، بهاصل رسمي بلغ ١٦ يوم كم حبيب معاملات ثبات للاختبار بطريقة ألف كروبياج على كامل أفراد عينه ادراسه.

السون الرابع هل يتمتع اختبار واتسون -  
جويسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة بالصدق  
التمييزي بين أداء طلاب التخصصات العلمية

واتسون (٧) القوي بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية على اختبار واتسون - جويسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة

المرتبة	طلاب التخصصات العلمية (ن = ١٩٩)		طلاب التخصصات النظرية (ن = ٢٧)		المرتبة
	م	ع	م	ع	
الاستنتاج	٥٠		٤٩	٢١	٢٠٠
تحليل الافتراضات	٦٠	٢٥	٥٩	١١	٢٠٢
الاستدلال	٦٠	٢٩	٥٩	٢٣	٢٠٧
التفسير	٦٠	١١	٥٩	٢٤	٢٠٧
كلهم صحيح	٦٠	٤	٥٩	٩	٢٠٥
درجة الامتحان الكلية	٢٩	٦	٢٧	٥٩	٢٠٠

\*\* دالة عند مستوى ٠.٠٥

مهارات التفكير وتلقي تلك السجعة مع دراسته كمن من  
(خموري والوهر ١٩٩٨، حنطوي ١٩٩٧) التي  
أظهرت وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية  
والتخصصات النظرية لصالح طلاب التخصصات  
العلمية في الفترة على ممارسة التفكير الناقد. كما أنها  
تتفق سلباً مع ما أشارت إليه دراسته الشرقي (٢٠١٥)  
التي أجريت على الصف الأول الثانوي من أن هناك  
علاقة بين التفكير الناقد والرغبة بالالتحاق بالأقسام  
العلمية لدى الطلاب

وهذا يتعلق بالكشف عن الصنف التمييزي بين أداء  
الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار  
واتسون - جويسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى  
عينة من الطلاب علميين. هام البحث في إطار الإجابة  
على هذا السؤال بالاعتماد على المعدل التراكمي (GPA<sup>(٥)</sup>)

تشير نتائج اختبار روم (٧) إلى وجود فروق بين  
أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية  
على اختبار واتسون - جويسر للتفكير الناقد الصورة  
القصيرة لصالح طلاب التخصصات العلمية وقد يعزى  
ذلك إلى طبيعة محتوى المواد الدراسية في التخصصات  
العلمية ما يتطلب عليه من أسئلة ومهام تتطلب ممارسة  
مهارات علمية عليا من قبيل التحليل التفسيري  
والاستنتاج، التعليل، وتحديد الأدلة المقترحة مما  
يجعلها محفزة للتفكير الناقد كما أن طلاب التخصصات  
العلمية قد يمارسون بعض المهارات العلمية أكثر من  
طلاب التخصصات النظرية بحكم طبيعة المقررات  
الدراسية والأساليب التعليمية التي تقدم لهم والتي  
تتميز بأنها نحو استخدام التجارب العملية، والتفكير  
في الحلول المختلفة أكثر من أقرانهم في التخصصات  
النظرية التي تقوم في أغلب الأحيان على استخدام

معتبراً الطلاب الحاصلين على معدّل تراكمي قوامه ٣٧٥) وأكثر متوقّفين دراسياً في حين يعتبر الطلاب الحاصلون على معدّل تراكمي (٢٥٠) وأقل متأخرين دراسياً في هذه الدراسة

مجموعاً فإنّ الفروق بين أداء الطلاب المتفرّقين دراسياً وغير متوقّفين دراسياً على اعتبار واعظون - جليسر لتفكير الناقد الصورة القصيرة

البيانات	المتفرّقين دراسياً (٩٧)		غير المتفرّقين دراسياً (٩٩٩)		قيمة t
	م	ع	م	ع	
الاستدلال	٥	٣٥	٤,٨٣	٣٧	٣,٨**
تفسير المفردات	٩,٧٩	٩	٥,٩٨	٤	٩,٤٣**
الاستنباط	٦,٤	٣٩	٥,٨٥	٧٤	٨,٥٩**
التفسير	٥,٩		+		٩,٦٤**
تقويم الحجج	٦,٣٨	+	٥,٥٧	+	٥,٤**
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	٢٩,٩٥	٢,٩	٢٧,٥	٢,٢	٢٣,٢**

\*\* دلالة عند مستوى ٠,٠١

دراسياً والمتأخرين دراسياً كما يعد مؤشر على صدق هذا الاختبار

### مناقشة نتائج الدراسة

استهدف هذه الدراسة بحث الخصائص السيكومترية لاختبار واعظون - جليسر لتفكير الناقد الصورة القصيرة على عينة من الطلاب المتفرّقين دراسياً وذلك من خلال الكشف على دلالات صدق اختبار واعظون - جليسر لتفكير الناقد الصورة القصيرة من خلال صدق المحكمين، وصدق تجانس الاختبار وصدق تلامح الاختبار الداخلي مع محكمات أخرى (اختبارات التفكير الناقد)، كذلك الصدق العائلي وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الاختبار يتمتع بالصدق وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Williams, 2003; Gadzella et al. 2005;

شير النتائج إلى وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين أداء الطلاب المتوقّفين دراسياً وغير المتوقّفين دراسياً على اختبار واعظون - جليسر لتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح الطلاب المتوقّفين دراسياً، وتتميّز هذه النتيجة مع التصور القائل بأن التفكير الناقد يرتبط بالتحصيل الدراسي بشكل عال إحصائياً كما أشارت دراسته ويليامز إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر علم النفس التربوي (٤٢) في الاختبار الأول، بينما بلغ معامل الارتباط في الاختبار الثاني (٥٧) (Williams, 2003)

ويمكن استخلاص من تلك النتائج مدى كفاءة اختبار واعظون - جليسر لتفكير الناقد الصورة القصيرة في التمييز بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية، وكذلك في التمييز بين أداء الطلاب المتوقّفين

ولمحة جانب هام فوهمه أن مهارات التفكير الناقد لا تعمل مستقلة عن بعضها البعض<sup>٤</sup>، هذا فإن بعض نتائج التحليل العممي كدراسة (Loo & Thorpe, 1990) لم تكشف عن مكونات عامية مستقلة للتفكير الناقد وقد يعزى ذلك إلى أن مهارات التفكير الناقد هي مهارات تتفاعل مع بعضها البعض فلا يستطيع الفرد القيام بمهارة معرفية كالاستنتاج بمعزل عن استخدام مهارات الأخرى كتقويم الحجج في حل مشكلة ما وما يك أحد هذه النتيجة في بحبان في الدراسات العملية اللاحقة للتفكير الناقد وقد كشفت نتائج التحليلات العامية بعدد من نماذج من اختبار واطسون - جليسر لتفكير الناقد الثلاثة (A, B, S) عن وجود ثلاثة عوامل هي

عامل تغير الافتراضات Recognize Assumptions  
عامل تقويم الحجج Evaluate Arguments  
عامل استخلاص الاستنتاجات Draw Conclusions  
تثبتت على ثلاث مهارات هي الاستنتاج، والتفسير والاستبطان (Watson & Guaser 2009)

كما أوضحت نتائج الدراسة أن الاختبار يتصح بفرجه مقبولة من الثبات وقد تم التحقق من ذلك من خلال حساب الثبات بطريفة إعادة الاختبار وطريفة ألف كرومباخ وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Williams, 2003, Gadzella et al., 2005, Gadzella et al., 2005, وفي إطار الوهوف على

الفروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والفنية على اختبار واطسون - جليسر لتفكير الناقد الصورة القصيرة كشفت الدراسة عن وجود فروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الفنية على اختبار واطسون - جليسر لتفكير الناقد لصالح طلاب التخصصات العلمية وكذلك وجود الفروق بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار واطسون - جليسر لتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح المتفوقين دراسياً وبصفة عامة حصلت الدراسة إلى أن الاختبار يتصح بدلالات صدق وثبات عالية مما يؤكد صلاحية الاختبار لتطبيقه في مجتمع الدراسة

#### توصيات الدراسة

- وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يجد أن اختبار واطسون - جليسر لتفكير الناقد<sup>(٥)</sup> يتصح بدلالات صدق وثبات مقبولة، لذا توصي الدراسة الراية باستخدام الاختبار لقياس التفكير الناقد سواء كان في إطار البحث العلمي أو في إطار ممارسة العملية الاختيار الوظيفي لكشف عن مستوى التفكير الناقد - كذلك توصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات، مماثلة علمية عيانية مختلفة في المجتمع السعودي من قبل الطالبات، والموظفين، والقياديين في

(٥) يمكن التواصل مع الباحث للحصول على نسخة من الاختبار على العنوان التالي من ب ٢٦٧١ الرياض

١١٦٣٦ أو Kragges@ksu.edu.sa



المجمع لتحقيق من دلالات صدق وثبات الاختبار

يوصي الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي لتأكيد من مكونات التفكير الناقد

- إجراء دراسة على هذا الاختبار في ضوء نظرية الاستجابة الحديثة للمعدة Response Item Theory كأحد الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي

- يوصي الباحث بإجراء دراسة لتطبيق اختبار الاستعدادات للتفكير الناقد التي تقيس بعض توجهات التفكير الناقد من قبيل احترام رأي الآخرين والتواضع الفكري على اعتبار أن اختبار واشنطن جينيسر الحالي يقيس فقط الجوانب المعرفية

#### قائمة المراجع

أولاً المراجع العربي

بدر، خالد عبد المحسن التفكير الناقد في عبد الحليم محمد السيد (محرر) التفكير العلمي مشورات جامعة القاهرة ٢٠١٦م.

بدر، وعبدالله تعميم التفكير الناقد في فيصل موسى (مترجم) قراءات في مهارات التفكير وتعميم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي القاهرة دار النهضة العربية، ٩٩٧ م

حمادي، مسعود اشتقاق معايير الأداء لطلبه الكليات في الجامعات الحكومية على مقياس التفكير الناقد في الجامعات الحكومية الأردنية رسالة ماجستير غير مشورة جامعة

الأردنية، عمان، ١٩٩٧م

خموري، هند والوهر، محمود «تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقته بدمج بالمستوى العمري والخمس وفتح الدراسة» دراسات (المعوم التربوية) المجلد ٢٥، العدد (١) (١٩٩٨م) ص ١١٢ - ١٢٦

انشرقي، محمد التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات» مجلة العلوم التربوية النفسية المجلد ٦، العدد (٢)، (٢٠١٥م)، ص ٩٠ - ١٦٦

انطوي، عبد الرحمن القياس النفسي والتربوي نظريته، أسسه، تطبيقاته الرياض دار النشر، ١٩٩٧م

عبد السلام، فاروق وصليمان، محمود كتيب اختبار التفكير الناقد مكة المكرمة مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ١٩٨٣م  
«نعمي، خالد أثر استخدام بعض إجراءات برنامج الكورس في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي رسالة دكتوراه غير مشورة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٧م

الموسوي، نعمان «الخصائص السيكومترية لمقياس البحرينية لاختبار وطسود جبيرر لتفكير الناقد» المجلد التربوية النفسية العدد (٩٣)، (٢٠١٩م)، ص ٥٥ - ١٠٢

- (2009). Retrieved [date] from: <http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-04092009-215120-unrestricted/Ljfermedt.pdf>
- Gadzella, B.M. Stacks, J., Stephens, R.C., & Masten, W.G. Watson - Glaser Critical Thinking Appraisal: Form S for education majors. *Journal of Instructional Psychology*, 32, 9 - 1 (2005).
- Gadzella, B.; Hogan, L.; Masten, W.; Stacks, J.; Stephens, R. & Zascavage, V. Reliability and Validity of the Watson - Glaser Critical Thinking Appraisal: Forms for Different Academic Groups. 33(2), 2006, 141 - 43
- Halpern, D. F. Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), (1998), 449 - 455
- Lee, S. & Thorpe, K. A Psychometric Investigation of Scores on the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal New Form S. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (6): (1999), 995 - 1003
- Pual, R. & Elders, L. Critical & Creativity thinking: The Foundation for Critical Thinking. (2008). From: [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).
- Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. Undergraduate agricultural student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? *Journal of Agricultural Education*, 41(3), (2000), 2 - 12
- Schafersman, S. An Introduction to Critical Thinking. Retrieved [date] (1991) from <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- Schroeder, M. B. Improving college students ability to think critically. Master degree Unpublished thesis. The University of Kansas, (2006)
- Watson, G. & Glaser, E. Watson - Glaser Critical Thinking Appraisal. Short Form Manual. Pearson Education, Inc. 2008
- Watson, G. & Glaser, E. Watson - Glaser TM
- هندام، يحيى، وعبد الحميد، حماد. كراسة تقييم اختبار التفكير الناقد القاهرة: دار النهضة المصرية ١٧٣ م
- ثانياً مراجع الأجنبية
- Baillio, S., R. Case, J.R. Coombs, & L.B. Daniels. Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies* 3 - 3 (1999): 269-283
- Brown, M.N. & Freeman, K. Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in Higher Education*, 5 (3), (2000) 301 - 309
- Ejiogu, K., Yang, Z., Trent, J. & Rose, M. Understanding the Relationship between critical thinking and job performance. Poster session presented at the 21st annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Dallas, TX, May 5 - 7, (2006)
- Ennis, R. *Critical thinking: What is it?* Proceedings of the Forty - Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado, (1992). from <http://www.ed.unc.edu/PES/92/docs/Ennis.htm>
- Facione, P. A. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA: The California Academic Press 19 (1990)
- Facione, P. Critical Thinking, What it is and Why It Counts Retrieved [date] (2009), from: <http://www.insightassessment.com/pdf/files/what&why2006.pdf>
- Fero, L. J. Comparison of Simulation - Based Performance with Metrics of Critical Thinking Skills in Nursing Students: A Pilot Study. Doctor of Philosophy. School of Nursing, University of Pittsburgh

II Critical Thinking Appraisal Technical Manual and User's Guide Pearson Education, Inc, (2009)

**Williams, R.** Critical thinking as a Predictor and Outcome Measure in a Large Undergraduate Educational Psychology Course ERIC NO ED478075. (2003).

## **Psychometric Properties of the Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Short form (WGCTA – SF) Study among a Sample of Students Teachers at Saudi Context**

**Khaled Alotaimi**

*Assistant Professor Teachers College, King Saud University  
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box 4341, Postal Code 1149  
E-mail: kraggen@ksu.edu.sa*

*(Received 2/3/1432H, accepted for publication 20/9/1432H.)*

**Key Words:** Critical thinking, Watson, Glaser, psychometric student teachers

**Abstract:** The purpose of this study is to examine the psychometric properties of the Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Short form (WGCTA – SF) as tools that measures critical thinking containing 140 items, and measuring five skills: Inference, Recognition of Assumptions, Deduction, Interpretation and Evaluation of Argument with its 64 different scenarios. The test was administered to random sample of 400 students from Teachers college King Saud University. The results revealed that the WGCTA – SF is a valid and reliable test. Factor analysis revealed five factors identifying the same factor of the original instrument. The values of correlation coefficients ranged between dimensions and total score for the test between .80 – .90, which shows the validity or constructivist. Also, the results found significant relation between this test and other critical thinking test which shows the validity or criterion related and with reliability in a re-test was .78 and alpha was 0.80. The results of the study found differences between students of theoretical and scientific department in WGCTA – SF for the favor of the students of scientific department. The study also found differences between students of high academic level and low academic level on WGCTA – SF for the favor of the students of high academic level. In general, the results show that WGCTA – SF has good psychometric properties for use in research and educational of university students.

## أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) على تحصيل الطلاب مهارات تطبيقات الحاسب الآلي

رياض عبد الرحمن الحسن

استاذ مساعد بقسم التخرج وطرق التدريس كلية التربية - جامعة الملك سعود

E mail: alhassan@ksu.edu.sa

الرياض - المملكة العربية السعودية، ص ٢٧٨٢ ٢٢٢٣

(قدم منشور في ١٤٣٢/٥/٢٥ هـ وقبل نشر في ١٤٣٣/١/٢١ هـ)

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الحاسب، التعليم بمساعدة الحاسب، التعليم العالي

**مختصر البحث:** أظهرت مراجعة للأدبيات أن هناك شحاً في الدراسات التجريبية التي تقيم فعالية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) في تحسين أداء الـ طلاب في مهارات الحاسب على المستوى الخاصي. عنك همك هذه البدرسة إلى قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تحسين أداء الطلاب في مجال تطبيقات الحاسب مقارنة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية. كما قامت هذه الدراسة بمقارنة أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب بناء على اختيار الطلاب المنهج في مجال برمجيات الحاسب والتعرف على آراء الطلاب حول فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تطوير مهارات تطبيقات الحاسب.

وقد اعتُمدت هذه الدراسة المنهجية شبه التجريبية حيث تم اختيار خمس شعب عشوائية من مقرر استخدامات الحاسب في التعليم لتكون هي عينة الدراسة. فعلاا العصور الدراسي الأول والثاني تم فيه تدريس المجموعة الصالحة باستخدام أساليب التدريس التقليدية وكان عدد الطلاب المسجلين في تلك الشعب ١١٩ طالباً. خلال العصور الدراسي الثاني تم اختيار خمس شعب عشوائية يتم التدريس فيها على برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. وقد بلغ إجمالي الطلاب الذين تم جمع البيانات منهم ١٦٥ طالب. وعنده يصبح إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة ٢٨٤ طالب.

ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التي تعلمت مهارات تطبيقات الحاسب الآلي باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد حصلت على متوسط درجات أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت تطبيقات الحاسب الآلي باستخدام أساليب التعليم التقليدية. ولقد كانت هناك فروقات بين المجموعات وله دلالة إحصائية كما سارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب قد استفادوا من تلك البرامج التعليمية في تعلم مهارات تطبيقات الحاسب. وقد اختتمت البدرسة بعدة توصيات حول الاستخدام الأمثل لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تدريس مهارات الحاسب.

## مقدمة

أجريت التحية من الدراسات المقترحة أكثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) وأساليب التعليم التقليدية على أداء الطلاب في العديد من المواد والمستويات الدراسية وخاصة من حل التعليم العام وبالرغم من ذلك، فقد أظهرت تلك الدراسات نتائج مبدئية فقد أظهرت بعض الدراسات (Rutherford & Lloyd, 2001; Tasi et al., 2004) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كانت أكثر فعالية من أساليب التدريس التقليدية في تحسين أداء الطلاب. يجب أن أظهرت دراسات أخرى (Adams & Kandt, 1991) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وأساليب التدريس التقليدية تتساويان في الفاعلية ويشكلان معياراً أظهرت بعض الدراسات (May 1995, Watkins, 1996) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أقل فاعلية في تحسين أداء الطلاب من طرق التدريس التقليدية.

ويعرض دمج وجمع نتائج الدراسات التي أجريت عبر ثلاثة عقود من البحث في مجال التعليم بمساعدة الحاسب، قام بعض الباحثين (Bayraktar, 2001; Oostdam & Otter 2002; Christmann & Badgett, 2003; Hsu, 2003) بدراسة تحليلية (Meta-Analysis) لعشرات من الدراسات في مجال التعليم بمساعدة الحاسب وقد وجدت تلك الدراسات بيانات قيمة مكنت الممارسين من التعرف على أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على التحصيل في

## العديد من المواد والمستويات الدراسية

وعلى الرغم من أن الدراسات في مجال التعليم بمساعدة الحاسب أظهرت نتائج متناقضة، إلا أن ماير (Bayraktar, 2001) و (Fante, 1995) قد اتفق على أن أكثر أساليب تدريس برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فاعلية هي تلك التي تكونت من البرمجيات مبررة لطرق التدريس التي ينفذها المعلم وهذه الأساليب تقوم على أساس أن يقوم المعلم بدوره في تدريس الطلاب ويعزز قدرته باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وقد أظهرت الدراسات أن أساليب التدريس التي تعتمد على برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فقط وبمعدل دور المعلم تؤدي إلى انخفاض أداء الطلاب (Bayraktar, 2001; Hus, 2003; Yaakub & Finch, 2001). برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب والتي تتبع نمط التدريس الخصوصي (Tutorials) والمحاكاة (Simulations) أكثر فاعلية من تلك البرمجيات التي تتبع أسلوب التدريب والتمرين (Drill and Practice) (Bayraktar, 2001; Khali & Shashaani, 1994).

## أهمية الدراسة

إن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب من الأمور المهمة للمؤسسات التعليمية لأب إقبال مهارات الحاسب يعتبر أمراً أساسياً لإعداد جيل من الطلاب الذين على النجاح في مجتمع يعتمد على

### مشكلته الدراسة

اتضح من مراجعة الدراسات السابقة أنه لا يوجد دراسات تؤكد قدرة برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على تعديل عداء المتدربين كما أنه لا تتوفر دراسات تجريبية تقيم فاعلية تلك البرمجيات في تحسين أداء الطلاب في مهارات الحاسب على المستوى الجامعي هناك حاجة إلى إجراء وشر دراسات تجريبية تقيم فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة حاسب في مجال تحسين اكتساب الطلاب لمهارات حاسب. وموفر هذه الدراسات معطى بقاية بزيد الأبحاث في مجال فاعلية برامج التعليم بمساعدة الحاسب المستخدمة لتدريس طلاب مرحله الجامعية تطبيقات حاسب لألي

### أهدافه الدراسة

تتضمن نتائج الدراسة المتنبية حول فاعلية استخدام برمجيات التعليم بمساعدة حاسب (CAI)، وعدم توفر دراسات تجريبية في فاعلية تلك البرمجيات في تعليم مهارات تطبيقات الحاسب فإن هناك حاجة إلى السؤال فم إذا كانت برمجيات التعليم بمساعدة حاسب فعالة مقارنة بطرق تدريس حاسب لألي التقليدية في تحسين أداء الطلاب في مستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية عدلت فإن هذه الدراسة هدفها إلى

<sup>١</sup> قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة حاسب في تحسين أداء الطلاب في مجال تطبيقات

التعليم بشكل مكثف. لذلك عكفت الكثير من مؤسسات التعليم العالي على تطوير مقررات تعد الطلاب لاستخدام حاسب لألي بشكل فعال وتتميز احتياجات سوق العمل كما تسعى بعض الجامعات إلى جعل مقررات الحاسب لألي أحد متطلبات التخرج الإلزامية وقد ركزت تلك المقررات على ستة مجالات رئيسية في مهارات الحاسب، وهي: مفاهيم الحاسب واستخدام نظام التشغيل، واستخدام الانترنت والبريد الإلكتروني، وتحرير النصوص، وتطبيقات الجداول الإلكترونية وتطبيقات قواعد البيانات وتطبيقات الوسائط المتعددة والعروض الإلكترونية

ونظراً للإقبال المتوقع على تلك المقررات، ونقص أعضاء هيئة التدريس المختصين في تطبيقات حاسب المتعددة، تسعى بعض الجامعات إلى استخدام أساليب تدريس جديدة لتعليم الطلاب مهارات الحاسب من خلال مجموعات من سحت إلى تحقيق بعض العداء عن أعضاء هيئة التدريس وذلك باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة حاسب يتعلم الطلاب منها مهارات الحاسب الأساسية كما تسمح تلك البرمجيات للطلاب بتعلم مهارات حاسب دور الاعتماد الكلي على المدرس في عرفة الصفة وبالإضافة إلى ذلك، فإن تلك البرمجيات قادرة على عرض المدرس الواحد بأكثر من أسلوب، وهو الشيء الذي قد يصعب على المعلم الذي يستخدم طرق التدريس التقليدية

- الحاسب مقادرة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية وهذا العرص سيتم رجوع اختبارات عمليه لطلاب لتعرف على مستوى أدائهم في تطبيقات الحاسب
٢. مقاربة أداء الطلاب في مهارات تطبيق الحاسب بناء على خبرات الطلاب السابقة في مجال برمجيات الحاسب
٣. معرفة أداء الطلاب التقنيين في مجال تطبيقات الحاسب بأقرانهم غير التقنيين (أي الذين تزيد أعمارهم عن ٢٥ عاماً ويعملون حالياً في مجال التدريس ويعملون في الحاسوب على مؤهل البكالوريوس) (الزيوي)
٤. التعرف على أداء الطلاب حول فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة حاسب في تطوير مهارات تطبيقات الحاسب
- أمنة الدراسة
- سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية
١. ما أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب معرفة بأساليب التدريس التقليدية على أداء الطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مهارات تطبيقات الحاسب التالية تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية وقواعد البيانات
٢. ما أثر الخبرات السابقة بالإضافة إلى برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وأساليب التعليم التقليدية في مجال الحاسب على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات
- الحاسب التالية تحرير النصوص والجداول الإلكترونية وقواعد البيانات
٣. هل يختلف أداء الطلاب التقنيين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب عن أداء الطلاب غير التقنيين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب والذين استخدموا تلك البرامج
٤. ما هي أداء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب حول مدى مساعدة تلك البرمجيات بهم في تعلم تطبيقات تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية وقواعد البيانات
- حدود الدراسة
١. اقتصرت هذه الدراسة على قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة حاسب في تطبيقات تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية وقواعد البيانات فقط ولم يتم قياس أداء الطلاب في تطبيقات أخرى.
٢. اقتصرت هذه الدراسة على قياس أداء الطلاب المذكور فقط في تطبيقات الحاسب الآلي
٣. اقتصرت هذه الدراسة على قياس أداء الطلاب المسجلين في مقر استخدامات الحاسب في التعليم والذي تقدمه كلية التربية في جامعة الملك سعود لجميع طلابها



## مصطلحات الدراسة

التعليم بمساعدة الحاسب الآلي (Computer

Assisted Instruction) ويقصد به في هذه الدراسة

استخدام برمجيات الحاسب الآلي التعليمية لتعليم

الطلاب باستخدام مهارات تطبيقات الحاسب تبعاً

لدرستهم في العلم

أساليب التدريس الحاسب التقنية وهي

استراتيجيات تعليمية يقوم بها المعلم بعرض تعليم

مهارات الحاسب وتضمن لقاء محاضره عن أحد

مناهج تعليم تطبيقات الحاسب، ثم يوصيخ ذلك المفهوم

عند أداء الطلاب ثم يتم الطلاب بتطبيقات ذات

المفهوم مستخدمين الحاسب الآلي

الطلاب غير التقنيين وهم الطلاب الذين

تريد أعمارهم عن أعمار طلاب الجامعة التقنيين،

وتراوح بين ٢٥ عاماً وأكثر، ويكوسون في العائ

معلمين في مدارس ويههون من الالتحاق بالجامعة

إلى المهصون على مؤهل تربوي في مجاز التدريس

الطلاب التقنيين هم الطلاب الذين النحصوا

بالجامعة مباشرة بعد إتمامهم لمرحلة الثانوية وتفضل

أعمارهم عن ٢٥ سنة

إطار النظري برمجيات الحاسب التعليمية

لاشك أن مجالات استخدام وتوظيف التقنية في

التعلم متنوعه وبواسعة بشكل كبير، ومن أوائل

التقسيمات التي ظهرت لأدوار الحاسب في التعليم

تقسيم تايلور (Taylor 1980) حيث ذكر أن الحاسب

إما أن يأخذ دور المعلم (Tutor) أو أن يُستخدم كأداة

(Tool) أو أن يعيد دور المتعلم (Tutee) فيد ركزت

التقسيمات الحديثة على أنواع برامج الحاسب التعليمية

المختلفة (Sharp, 2002. Forcier & Desay, 2002)

والتي تقع تحت مظلة استخدام الحاسب كمعلم عدد

تايلور وفيما يلي استعراض ومصفي لتقسيم تايلور

لأدوار الحاسب في التعليم

أولاً الحاسب كمعلم (Computer as a Tutor)

في دور الحاسب كمعلم تقوم برامج الحاسب

التعليمية بجزء من دور المعلم في تقديم مادة العلمية

للمتعلمين وتقومهم وقدم قسم المختصون ببرامج

الحاسب التعليمية إلى خمسة أصناف هي برامج

الدروس الخصوصية (التعليم خصوصي)، وبرامج

التدريب والتعزيز، وبرامج تسمح أسلوب حل

المشكلات، وبرامج المحاكاة، وبرامج الألعاب التعليمية

(Bitter & Pierson, 2002). وبالرغم من هذه

التصنيفات، فإن وظائف هذه الأنواع من البرامج

التعليمية قد ندخل إلى حد معين، ويمكن أن يوجد

برامج تعليمية يحوي أكثر من وظيفة، كأن يحوي

البرامج لعبة تعليمية بالإضافة إلى الدرس الخصوصي

(Bitter & Pierson, 2002). ويمكن استخدام جميع

هذه الأنواع في تدريس مهارات والمعارف للمتعلمين

على اختلاف مستوياتهم الدراسية ويجب يسي

استعراض ووصف خصائص هذه الأنواع الخمسة من

برامج الحاسب التعليمية

## أ برامج التعليم الخصوصي (Tutorial)

يستخدم هذا النوع من البرامج الشروحات مكتوبة، ولأسئلة، ومسائل، والتمثيل الرسومي للمعلومات من أجل تقديم المفاهيم المختلفة للمتعلمين دون الحاجة إلى وجود معلم. وعادة ما يحوي مثل البرامج اختبارات قيمية لتحديد مستوى المتعلم قبل شروعه في استخدام البرنامج لأجل توجيهه وتعطيه البداية المناسبة ويحدد انتهاء التعلم من استخدام البرنامج يتم اختياره بحرف على مدى تحصيله للمادة العلمية المقدمة في البرنامج، واقتراح الأنشطة الإضافية المناسبة لمسوى التعلم

وتقدم برامج الدروس الخصوصية بيطه التصميم مادة العلمية بشكل خطي شبيه بالطريقة التي يتعلم بها الطالب من خلال الكتب والدروس الخطية تقدم سلسلة متتابعة من الشاشات لكل المتعلمين بعض النظر عن نمروى الفردية بينهم، لذلك فإن هذا نوع من الدروس الخصوصية لا يستعمل قضاير الخامسة المتقدمة في مجال تصدد الوسائط وإمكانية إعطاء المتعلم فرصة التحكم بسير المرس أم الدروس الخصوصية المتفرعة فلا تتطلب من جميع المتعلمين أن يمتلكوا مسدراً واحداً في عرض مادة العلمية، بل تسمح للطالب بالبداهة من أي موضع يختاره، أو أن تكون بداهة التعلم مبنية على نتائج اختبار فني يقدمه البرنامج للمتعلم أو أسئلة ولتدريين مصممة في البرنامج ويساء عنى

## استجابات المتعلم يتم توجيهه إلى درس محدد

ب برامج التدريب والتدريين (Drill & Practice)  
تقدم هذه البرامج للطالب مسائل وتدريب مكثفة على دروس سبق وأن تعلمها وعليه أن يقوم بتدريين حلول تلك المسائل أو لتقيم بالتدريين ثم يقدم به البرنامج تدريية روجه فورية كل ذلك يعرف نوسبح المعلومات في ذهن الطالب (كأسماء، عواصم الدول، أو صبع المركبات الكيميائية)، أو أن يتقن الطالب مهارة معينة (كمهارة القسمة أو أعراب الجمل) ويختلف برامج التدريب وتمرين في مستوى تعقيدها، فبعضها بسيط التصميم ويقوم بطرح أسئلة متسلسلة على طالب ويقدم له تدريية راجعة بعد الإجابة عن كل سؤال، وبعض الآخر معقد في تصميمه ويكيف مع مستوى الطالب وبرامج تدريين والتدريين الأكثر تعقداً تقدم للطالب اختباراً قدياً بناء عليه يتم تحديد مستوى التدريبات التي ستقدم له، وبعضها يقوم بتعيير مستوى لأمسئلة حسب استجابات الطالب. فإن أجاب الطالب عن أسئلة مسالية بشكل صحيح فيم رفع مستوى الأسئلة بشكل ذلك تحدي للطالب (Gay,Dr 1980)

## ج برامج حل المسكلات (Problem Solving)

تتطلب هذه البرامج من المتعلمين تطبيق استراتيجيات تفكير عاينه واستخدام بحارف من مواد دراسية مختلفة لأجل حل مشكلة فعنى الطالب

من الخطوات لأداء مهمة محددة، أو التمثيل في موقف معين، فيمكن إبطاء أو تسريع عرض الخطوات التعليمية لتجربة معينة كشاهدة ما سيأتي عنه بتدوير بعض المتغيرات فيمكن هذا النوع من البرامج الطلاب من الإحساس بالمشاكل التي يمكن أن تواجههم في العالم الواقعي (Taylor, 1980)

هـ. الألعاب التعليمية (Instructional Games)

يشبه هذا النوع من البرامج برامج تدريب والتدريب، لكنها تقدم جرعة إضافية من المحفزات كوضع قواعد يجب على المتعلم الالتزام بها، أو جعل التمارين تظهر ضمن بيئة حاسوبية مسلية، أو أن تكون التمارين على هيئة متابعة بين معلم وآخر، أو بين المعلم والحاسب فهذه الإضافات ترفع من برامج التدريب والتدريب تجعل الطلاب وحصة صغار من أكثر استعداداً لتلقيام بالتدريب على مهارات التي قد يستغرق فترة طويلة من الزمن وتلجأ بعض الألعاب التعليمية صوره عند من الألعاب التقليدية كالمزج واللعاب بريميك بكلمات واللعاب الأحاجي أو لألعاب التي تتطلب تحريك بعض القطع على لوح

ثانياً الحاسب كأداة (Computer as a Tool)

يمكن استخدام برامج الحاسب التطبيقية بأنواعها المختلفة (محرير النصوص، الجداول الإلكترونية قواعد البيانات الحروص التقديمية برامج إعداد الوسائط المتعددة) لأجل إعداد مواد

أن يحل المشكلة متى تعرض له حبر البرنامج التعليمي، واختيار فرصيات حلول تمت المشكلة، والتعلم من الأخطاء التي يرتكبها، وتطوير مهاراته حتى يصل لمرحلة إتقان مهارات حل المشكلات ونماوات هذه البرامج في نوعية المشكلات التي يطرحها للطلاب، فيعصفه تعرض مشاكل عامة تتطلب من الطالب استخدام قدراته على التفكير الناقد، ويعصفه تعرض مشكل خاصة بمادة علمية معينة ومهم كان نوع المشكلة التي تعرضها البرنامج، فإن هذا النوع من البرامج يتيح للمتعلم حرية أكثر من برامج التدريب والتدريب التقليدية والتي تتطلب ردعاً إيجابيه مباشرة لحاسب دون الحاجة إلى حل مشكلة معقدة، ولكنه لا يصل إلى الدرجة التي يصل إليها برامج المحاكاة في تمثيل الواقع ولكن تعي برامج حل المشكلات لحيدة لدى المتعلم مهارات تحليل والتفكير المنطقي والتي لا توفرها برامج تقديم الخصوصي أو برامج التدريب والتدريب البسيطة

د. برامج النمذجة أو المحاكاة (Simulation)

تتيح برامج المحاكاة (Simulation) استخدام في التعليم للطلاب فرصة الاطلاع على الأحداث أو الظواهر التي لا يمكن لهم مشاهدتها أو الإحساس بها في غرفة الصف نظراً بصعوبة أو خطورة تكوين تلك الأحداث أو الظواهر فيمكن لهذا النوع من البرامج محاكاة العمل مع الأجسام الصلبة، أو القيام بمجموعه

مسائل المسافة والرمس وكتابة برامج حاسوبي (تعميم لحاسب) يستقبل مدخلات (متغيرات) السرعة أو المسافة أو الرمس لقيام الحاسب بحساب قيمة المنعبر المطلوب بناء على المتغيرات الآخرين

### دراسات مسافة

ستركرر هذه المراجعة على دراسات التحليل البعدي (Meta-Analysis) التي أجريت في مجال برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب فهذه النوع من الدراسات ينحصر العديد من نتائج الدراسات المسافة ويعطي تصور أكثر شمولية حول تأثير برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب على أداء الطلاب في مواد دراسية عدة، وحيات مختلفة من الطلاب

تحتوي الأبيات العديد من دراسات التحليل البعدي (Bayraktar 2001, Biok et al., 2002; Christmann & Badgett, 2003; Hsu, 2003, Soe et al., 2000; Yaakub & Finch, 2000) التي درست تأثير برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب على التحصيل في العديد من المجالات الدراسية وقد تعددت المواد الدراسية التي تمت دراسته تأثير تلك البرمجيات عليها ولكن يكتسب معظم الدراسات تأثير تلك البرمجيات على أداء الطلاب في مواد الرياضيات والعلوم والقراءة ومن مواد الأخرى التي تمت دراستها ولكن بشكل أقل تعليم اللغة والتفريب المنهجي، والتربية الفنية، والتعليم الفني وقد أظهرت بعض الدراسات

المطبوعة أو المسموعة و المصورة فهذه الأدوات ليست متعددة بدرجة عميقة معية، فيمكن استخدامها بمرور في معظم مجالات المنهج الدراسي فبالاستفادة المعلم استخدام تلك الأدوات لإعداد الدروس والمواد التعليمية التي يقدمها للمتعلمين، كما يمكن للطلاب استخدام تلك البرامج لقيام بمشاريعهم وواجباتهم المنزلية بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الطلاب لتلك البرامج (التطبيقات) في المراحل الدراسية الأولية يوسع لديهم آفاق الأمامية في استخدام الحاسب والتي ييسر لهم استخدام تطبيقات الحاسب الحديثة في مستقبلهم التعليمي وأنه سي يمكن باستخدام برامج تحرير النصوص توفير الوقت عند إعداد تقارير التجارب العلمية، بالإضافة إلى إمكانية التدقيق الإملائي للتقارير وتصحيحها بشكل جيد ويمكن باستخدام برامج الرسوم إعداد لأسكن توصيفية ومن ثم وضع تلك الأشكال ضمن التقارير التي يتم إعدادها باستخدام محرر النصوص (Hegeson, 1988)

### ثالثاً الحاسب كمستخدم (Computer as a Tutee)

يقوم الحاسب بدوره كمستخدم عندما ينفذه نظام أو اعلم يعتمد باستخدام لغة الحاسب (لغة برمجية) لأجل إيجاد حل لمشكلة معينة فعلى سبيل المثال، قد يقوم طالب في مادة الميرياء بكتابة برنامج حاسوبي لحساب مسائل المسافة والرمس فعلى هذه الحالة فإن الطالب يحل جميع الاحتمالات الممكنة

المحاكاة، كما اوضحت دراسته مدى أنواع أخرى من التعليم بمساعدة الحاسب، وهي التعليم عبر الانترنت والوسائط المتعددة وأسلوب حل المشكلات

وقد أظهرت دراسة بايرآكتر (Bayraktar, 2001)

أقل المتوسطات الحسية لبرامج التدريب والتدريب  
بيمت أظهرت دراسة هسو (Hsu, 2003) أعلى  
المتوسطات بعد النوع من البرامج، ولكن يجب أن  
يؤخذ في الاعتبار أن دراسة هسو قد احتوت على  
دراسة واحدة فقط في مجال برامج التدريب والتدريب  
كما أظهرت دراسات كل من لياو (Liao, 1992)  
وخيلي وشاشاني (Khanli & Shashani, 1994)  
متوسطات حسية مدربه لبرامج التدريب والتدريب  
و خلاصة القول إن برامج التدريب والتدريب لها تأثير  
مخصص على أداء الطلاب

أما فيما يتعلق فعليه برامج التعليم الخصوصي  
فقد أظهرت دراسة لياو (Liao, 1992) أعلى المتوسطات  
الحسية في أداء الطلاب عند استخدام برامج التعليم  
الخصوصي أما هسو (Hsu, 2003) فقد أظهرت دراسته  
متوسطات حسية عالية في حد ما عند استخدام برامج  
التعليم الخصوصي ولكن أظهرت دراسات بايرآكتر  
(Bayraktar, 2001) وخيلي وشاشاني (Khalil & Shashani, 1994)  
أقل المتوسطات الحسية لبرامج  
الطلاب عند استخدامهم برامج التعليم الخصوصي  
وعكس القول إن برامج التعليم الخصوصي تأثيراً صعباً  
إلى متوسط على أداء الطلاب

(Bayraktar, 2001 Hsu, 2003 Yaakub & Finch, 2001  
أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لها تأثير  
بمجاها متوسط على أداء الطلاب في العديد من المجالات  
الأكاديمية

وعلى الرغم من تعدد الدراسات الجدية في  
مجال فعالية برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب، إلا أنه  
قد تم الرجوع إلى دراسات محدده تخدم الغرض من  
استدائه الحاليه فمن المفيد أن برمجيات التعليم  
بمساعدة الحاسب تؤثر على أداء الطلاب بطرق مختلفه  
في المستويات الأكاديمية المختلفه وقد تم التركيز على  
الدراسات التي بحثت تأثير برمجيات التعليم بمساعدة  
الحاسب على طلاب المرحله الجامعية وقد احتوت  
معظم الدراسات الجدية (Fletcher-Flinn & Gravatt, 1995, Hsu, 2003, Khanli & Shashani, 1994)  
أبحاثاً تم إجراؤها في عرقه الصف (إلا أن بايرآكتر  
(Bayraktar, 2000) ويعقوب وفش (Yaakub & Finch, 2001  
قد استعرضت دراسات أجريت في بيئات  
تعليمية غير عرقه الصف التقليدية مثل التدريب  
العسكري

وقد عرخت جميع الدراسات نوع برمجيات  
التعليم باستخدام الحاسب التي تم تطبيقها وتنقسم  
برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب إلى ثلاثة أصناف  
رئيسية (وفي بعض الدراسات خمسة أصناف)  
برمجيات التدريب والتدريب، وبرمجيات التعليم  
الخصوصي وبرمجيات المحاكاة. وقد قام هسو (Hsu, 2003)  
بدمج خمس الأصناف التعليميه مع برمجيات

استخدام تلك البرمجيات لتعويض دور المعلم في حرفة  
نصف أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من  
استخدام تلك البرمجيات كبديل عن المعلم

وهيما يتعلق بتأثير اختلاف أنفوسى عدد  
استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب ، فقد بحث  
بعض الدراسات الأثر على أداء الطلاب عند تدريس  
فلسف المدرس بكتب المجموعتين ، التجريبية التي تستخدم  
برمجيات حاسب ، والصياغة التي تستخدم أسلوب  
التدريس التقليدي ، وكذلك تأثير اختلاف المدرس بين  
المجموعتين التجريبية والصياغة ، ووجه عام عدد  
أظهرت الدراسات أن استخدام معلمين مختلطين  
بمجموعتين التجريبية والصياغة كان له أثر أكبر على  
أداء الطلاب (Melbury, 2006)

وقد أحرزت العديد من الدراسات بسطلة في مجال  
تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على أداء الطلاب  
في العديد من المواد والمستويات الدراسية ، وقد  
استخدمت تلك الدراسات منهجية شبه التجريبية  
(Fante, 1995; May, 995; Adams & Kand, 99  
Rutherford & Lloyd, 2001; Tsai et al. 2004) لأن  
التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المجموعتين التجريبية  
والصياغة لم يكن ممكنًا ولكن قامت تلك الدراسات  
بتوزيع قصوب دراسية بشكل عشوائي إلى مجموعتين  
صياغة ومجموعات تجريبية وقد أظهرت هذه الدراسات  
نتائج متباينة ، فثلاث منها أظهرت فروق ذات دلالة  
إحصائية بين المجموعتين الصياغة والتجريبية وحدث بعض

وقد أظهرت الدراسات نتائج متضاربة فيما يتعلق  
بتأثير برمجيات المحاكاة على أداء الطلاب (Flinn &  
(994, Shashann, & Kha' , 1995; Gravatt وقد  
أشارت الدراسات إلى أن لبرمجيات التعليم بمساعدة  
الحاسب التي تعتمد أسلوب المحاكاة أثرًا متوسط على  
أداء الطلاب أما البرمجيات التي تستهج أسلوب حل  
مشكلات فقد كان سب تأثير متوسط على أداء الطلاب  
(Luan, 992)

وقد عرصت دراسات التحليل تبعدي أني تم  
استعراضها طريقتين رئيسيتين لاستخدام معلمين  
لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب الطريقة الأولى  
تعتمد على مبدأ أن يتم استبدال المعلم بشكل كامل  
بمست لبرمجيات التعليمية ولطريقة الثانية تقوم  
على أساس أن يستخدم معلم تلك برامج كمصافه  
فما يقوم به من نشاط تعليمي في حرفة الصف وقد  
عرصت دراسات كل من هسو (Hsu, 2003) ويعقوب  
وفين (Yaakub & finch, 2001) أعلى المتوسطات  
في أداء الطلاب عند استخدام برمجيات التعليم  
بمساعدة الحاسب كمصافه بدور المعلم في حرفة  
الصف يمكن أظهرت دراسة بايركتار ( Bayraktar,  
200) أقل المتوسطات الحاسبية لأداء الطلاب عند  
استخدام برمجيات كمصافه بدور المعلم وعلى  
الرغم من تباين نتائج التي عرصتها الدراسات في  
مجال كفاءة استخدام برمجيات التعليم بمساعدة  
الحاسب ، إلا أن النتائج بشكل عام تشير إلى أن

#### بمساعدة الحاسب

وعيم. يتعلق بتأثير المعلم، فقد استخدمت الدراسات المسعفة التي تم مراجعتها موضع من تأثير المعلم النوع لأول عديم يدرس نفس المعلم المجموعتين التجريبية والصابطة. النوع الثاني هو عدم يدرس مدرسون مختلفون المجموعات التجريبية والصابطة وقد أشار كل من ردفورد وريد (Rutherford & Lloyd, 200٠) وواتكنس (Watkins, 1996) إلى أنهم قد استخدم نفس المدرس لتفريسي المجموعتين الصابطة والتجريبية، ولكن أظهرت نتائج دراسة ردفورد وكويد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين، بينما لم يظهر في نتائج دراسة واتكنس أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. أما آدمز وكاست (Adams & Kandt, ١٩٩١) وديت (Fante, 1995) فقد استخدم مدرسين مختلفين للمجموعتين الصابطة والتجريبية، ولكن أظهرت دراستهما نتائج مائية فقد أظهرت دراسة آدمز وكست عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بينما أظهرت دراسة فانت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الصابطة والتجريبية

ومشكل عام فقد أظهرت الدراسات المستعفة في مجال استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تدريس المواد المختلفة وفي مستويات دراسية مختلفة نتائج متباينة فيما يتعلق بتأثير تلك البرمجيات على أداء الطلاب واكتسابهم للمهارات

المجموعة التي استخدمت برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وقد أظهرت دراستان أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. أما الدراسات التجريبية التي أجريت في هذا المجال، فقد أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الصابطة والتجريبية وديت لصالح المجموعة التي استخدم أسلوب التعليم التقليدي

وعيم، يتعلق بأسلوب استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، فقد قامت بعض الدراسات باستخدام برمجيات الحاسب بدلاً عن المعلم (Adams & Kandt, 199٠ May 1995, Ts; et al., 2004) ودراسات أخرى قامت ببحث أثر استخدام تلك البرمجيات كإضافة ليقوم به المعلم في عرفة الصف (Rutherford & Lloyd, ١٩٩5 Fante, 200٠) وقد أظهرت الدراسات التي استخدمت الحاسب كبديل للمعلم أن أساليب التعليم التقليدية كانت أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب أما الدراسات التي استخدمت فيها برمجيات الحاسب لتفريسي دور المعلم، فقد أظهرت أن استخدام البرمجيات كممرور بدور المعلم أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من أساليب التعليم التقليدية وقد أظهر فانت (Fante, 1995) أن المجموعات التجريبية التي استخدمت فيها حاسب كممرور بدور المعلم قد أمضت ثلثي الوقت في محاضرات وساقشات حول موضوع الدرس، وثلث الوقت في استخدام برمجيات التعليم

### منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لتحث أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على تحسين الطلاب مهارات تطبيقات الحاسب والإجابة عن أسئلة الدراسة. ولم يكن من الممكن استخدام المنهجية التجريبية لأن الدراسة قد أجريت على شعب دراسية في كلية التربية ولا يتم توزيع الطلاب في تلك الشعب بناء على معايير محددة، وإنما يتم تسجيل الطلاب في كل شعبه حتى تصل الشعبه إلى سعتها القصوى.

وقد أجريت الدراسة خلال فصلي شتاء، حيث تم خلال الفصل الأول تطبيق أسلوب التعليم التقليدي في تدريس مهارات الحاسب الآلي للطلاب على خمس شعب دراسية وخلال الفصل الدراسي الثاني تم تدريس خمس شعب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وقد قام الباحث بتدريس جميع الشعب بنفس الأسلوب لأن يكون الاحتمال المتساوي، أما في التدريس أثر على تحسين الطلاب مهارات الحاسب.

وقد تم إجراء الدراسة في مقرر استخدام الحاسب الآلي في التعليم والذي يُدرس بمعدل ساعتين أسبوعياً ويعطي المقرر تطبيقات الحاسب الأساسية، بالإضافة إلى مجموعات في مجال برامج الترفيه في التعليم. وقد تم استخدام كتاب «مايكروسوفت أوفيس ٢٠٠٧ خطوة خطوة» (شكل رقم ١) من تأليف شركة

مايكروسوفت، ومراجعة مركز الترميم والبرمجة (خطوة خطوة، ٢٠٠٧). لتدريس مهارات الحاسب في مجالات تحرير النصوص والجدول الإلكتروني وقواعد البيانات. وقد تم استخدام الحاسب في كلا المجموعتين المصنفة والتجريبية وقد تم تدريس المجموعة المصنفة باستخدام أسلوب التدريس التقليدي، شبع في تدريس مقرر استخدامات الحاسب في التعليم والسدي يعتمد على استخدام جهاز العرض (بروجيكتور) المتصل بجهاز الأستاذ لعرض المادة العلمية ويخصص مدرس كامل فترة المحاضرة لإلقاء الدرس ونظرة المهارات الحاسوبية بينما يتابع الطلاب المعلم ويومنون بأنهم باستخدام حاسباتهم الخاصة في مختبر الحاسب.

أما الشعب المكونه للمجموعة التجريبية، فقد تم تدريسها باستخدام مبرمج من طرق التدريس التقليدية وبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. حيث استخدم الطلاب ثلاث برمجيات حاسوبية يقدم كل منها شرحاً لأحد تطبيقات الحاسب المستخدمة في هذه الدراسة، وقد تم استخدام سلسلة التعليم المتاعبي بالصور والصور من إنتاج شركة الخطيب للإنتاج والتسويق (شكل رقم ٢) ولأجل صحتنا التوافق الوحدات الدراسية في الكتاب المقرر مع برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، فقد تم إعداد قائمة بالمواد التي على الطلاب معرفتها من البرمجة ومجتمعات التواصل الاجتماعي تم تسرد في القائمة





الشكل رقم ٢: الوثيقة المستخلصة لتدريس مهارات الحاسب



الشكل رقم ٣: الكتاب المستخدم لتدريس مهارات الحاسب

المحددة لهم والتي تزامن مع الوحدات التعليمية في الكتاب المقرر وذلك تبعاً لمرعاتهم الخاصة في التصميم. وفي هذه الأثناء، يقوم المعلم بمتابعة الطلاب وهم يستخدمون البرمجيات، ويقدم المساعدة لمن لديه استفسار عن مهارات الحاسب التي يتم دراستها

### مجتمع وعنه الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المسجلين في ٣١ شعبه من مقرر استخدامات الحاسب في التصميم، ويبلغ متوسط سعة الشعبة الواحدة ما يقارب ٢٥ طالباً ويعتبر هذا المقرر إجبارياً على جميع طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في جميع التخصصات

وقد تم اختيار خمس شعب عشوائياً من مقرر

وتماشياً مع نتائج الدراسات السابقة، والتي أظهرت أن استخدام برمجيات التصميم بمساعدة الحاسب لتحرير التصميم التقليدي أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من استخدام تلك البرمجيات كديل عن المعلم (Bayraktar, 200٠)، لذلك فقد استخدم الباحث برمجيات التصميم بمساعدة الحاسب لتحرير أسلوب التدريس التقليدي والذي تم (إصباحه آنفاً) فهي الشعب المحددة لمجموعة التجريبية، يحصي المعلم الأمانة من وقت المحاضرة في توصيح مهارات الحاسب باستخدام الطريقة التقليدية (وكن كانت المحاضرات أكثر تركيزاً ومختصرة لكي يتمكن الطلاب من استخدام برمجيات الحاسب في الأربعين بائنة الشعية من وقت المحاضرة وخلال الوقت الذي يحصيه الطلاب في التصميم باستخدام البرمجيات، يُقيم الطلاب الوحدات التعليمية

الجدول رقم ١٩: تقسيم أفراد العينة من طلاب تقليديين وهنريين

	تقليديون	هنري			
المجموعة	انتشار كرون	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الضابطة	٩	٤	٧٦.٤٧	٢٦	٨٥
التجريبية	٥	١٢	٨	٢٢	٣
المجموع	٢٣٤	٨٣	٢٧٨٢	٤٨	٨٨

ويعرض الجدول رقم (٢٠) توزيع أفراد العينة تبعاً لتخصصهم الدراسي. ويظهر مقرر استخدامات خاسب في التعليم معزراً، جازياً على جميع طلاب كنية تزييه في كافة التخصصات

الجدول رقم ٢٠: توزيع أفراد العينة بما يخص تخصصهم الدراسي

التخصص	التكرار	النسبة
دراسة إسلامية	٢٤	٨٥٣
تربية بدنية	٣٢	٤
تربية لغوية	٢٥	٧
علم نفس	١٤	
تربية خاصة	٣٨	٦.٢
المجموع	٦٣١	٨

### أدوات الدراسة

لأجل إجراء هذه الدراسة فقد تم تطوير الأدوات التالية: استبيان، واختبار أداء قلبي في تحرير النصوص، واختبار أداء قلبي في تحرير النصوص واختبار أداء قلبي في الجداول الإلكترونية، واختبار أداء قلبي في اختبارات الاختيار، واختبار أداء قلبي في قواعد البيانات، وقد تم تصميم هذه الأدوات بناءً على الأهداف المقترحة

استخدامات الخاسب في التعليم لتكوين هيبة الدراسة وخلال الفصل الدراسي الأول والذي تم فيه تدريس مجموعه الصيغة باستخدام أسلوب التدريس التقليدي كان عدد الطلاب المسجلين في تلك الشعب بعد استبعاد الطلاب الذين حذفوا المقرر ١١٩ طالباً وخلال الفصل الدراسي الثاني تم اختيار خمس شعب عشوائية ليتم التدريس فيها بمساعدته برمجيات التعميم بمساعدته الخاسب، وقد بلغ إجمالي الطلاب الذين تم جمع البيانات منهم ١١٥ طالباً وعليه يصبح إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة ٢٣٤ طالباً

ويعرض الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة الذين شاركوا في الدراسة تبعاً لكونهم طلاباً تقليديين أو غير تقليديين. وقد تم تعريف الطلاب غير التقليديين سابقاً بأنهم الطلاب الذين يريد أعمارهم عن خمس وعشرين عاماً وباء عليه فقد تم تقسيم الطلاب إلى تقليديين أو غير تقليديين بناءً على متغير العمر ويدرس الطلاب غير التقليديين مقرر استخدامات خاسب في التعليم استكمالاً لخصائصه المخصوصة على درجة الليمون السوي. فهم في العالب مدرسون على أسس العمل وكنهم يحملون مؤهلات غير تربية أو محاسب مؤهلات أخرى من درجة البكالوريوس وقد بلغ متوسط أعمار الطلاب ٢٢ عاماً، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٨ و ٣٥ سنة وقد تم تصنيف ١٨٢ (٧٨.٢١٪) طالباً على أنهم طلاب تقليديون، و ٤٨ (٢١.٥١٪) تم تصنيفهم كطلاب غير تقليديين

## نظور استخدامات الحاسب في التعليم

### الاستخدامات

تم تصميم استثناء قصير بعض الحصول على بعض المعلومات الأولية من الطلاب، ومعلومات عن خبراتهم السابقة في استخدام تطبيقات تحرير النصوص والجدول الإلكتروني وبرامج قواعد البيانات وقد تم توزيع الاستثناء على الطلاب في يديه الفصل الدراسي بحضور على المعلومات التالية: الرقعة الخامة للطلاب، العمر، التخصص، والخبرات السابقة في مجال تطبيقات الحاسب وقد تم استخدام انهم الخامة يربط جميع الاستثناءات، والخبرات التي يجمعها الطالب عند إدخال البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي أما معلومات العمر فقد استخدمت تحديد العروق بين أداء الطلاب عند استخدام برمجيات التعلم بمساعدة خاصيتهم ليكون طلاباً تقنيين أو غير تقنيين.

وفي نهاية فترة الدراسة تم تطبيق استثناء قصير على الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية جمع بيانات حول آرائهم وتوجهاتهم نحو استخدام برامج التعليم بمساعدة الحاسب ومدى فاعلية تلك البرامج.

### اختبارات الأداء القلبية والبيعية

لتقييم مستوى المعرفة، المبدئي لدى الطلاب في مهارات الحاسب، فقد تم اختبارهم اختباراً قيمياً وذلك لأجل التأكد من التساوي النسبي في الخبرات السابقة

بين المجموعات التجريبية والمضابطة وقد تم تصميم لاختبارات القلبية قبل الشروع في تدريس أحد تطبيقات الحاسب الثلاثة (تحرير النصوص، الجداول الإلكترونية قواعد البيانات) ولكن بسبب ضيق الوقت تم يمكن تطبيق الاختبار القلبي خاص بمواد البيانات ومن خبرات البحث السابقة، فإن الطلاب عادةً يتكون خبرات سابقة محدودة جداً في استخدام تلك التطبيقات.

وتعتبر الاختبارات البعدية صوره موازنة للاختبارات القلبية، وقد تم تطبيقها بعد انتهاء الطلاب من دراسة كل من تطبيقات الحاسب الثلاثة وقد اختبر الاختبارات على أسنة يوم الطلاب بتطبيقها عملياً باستخدام الحاسب كتنسيق النص، أو التعامل مع الجداول الإلكترونية، أو إنشاء قاعدة بيانات، وإدخال سجلات إليها.

### صدق الاختبارات القلبية و البيعية

العرض من التعرف على صدق الأدلة، هو التعرف على مدى فياس لأداة للأهداف التي أعدت من أجلها لذلك تم عرض أهداف التوحيدات الدرامية، والاختبارات القلبية والبيعية على مجموعة من معلمي الحاسب الآلي للتأكد من صدق الأدلة وأن الأسئلة الموجودة في الاختبارات تحقق مع أهداف المقرر.

## تصحيح الاختبارات

تم إعداد نموذج لتصحيح يحوي كل مقروء من فقرات الاختصار والمرجوة التي يجب أن تُعطى عند قيام الطالب بأداء المهمة كمنصة، أو أداء جريء من نهضة وقد تمت الاستعانة بمساعد باحث لتعريف بعملية تصحيح الاختبارات وإعطاء الفروقات لجميع الاختبارات الفعلية والبعدية وقد قام الباحث بمراجعته عليه عشوائية من الاختبارات بعد تصحيحها للتأكد من اتساق عمليه التصحيح

## تحليل البيانات ومناقشة النتائج

تم إدخال جميع البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي وقد تم استخدام درجات الاختبارات الفعلية ودرجة خبرات الطلاب السابقة التي تم خصوبها عندهم من الاستفتاء لأوز كمستغيرات مصاحبة (Covariates) لتقييم مدى تساوي المجموعات قبل التجربة وقد تم استخدام بيانات الاختبارات البعدية كمستغيرات تابعة بعد من لإجابة عن أسئلة الدراسة ويعرض التأكد من أن النتائج لم تتأثر بخبرات الطلاب السابقة في مجال تطبيقات الحاسب فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحليل بيانات الدراسة بعد التأكد من تحقق الشروط الثلاثة للاختبار

## إجابة السؤال الأول

كان من السؤال الأول في هذه الدراسة كما

يعني ما أثر برمجيات التعميم بمساعدة الحاسب مقارنة بأساليب التدريس التقليدية على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب التالية تحرير النصوص وإعدادات إلكترونية، وقواعد البيانات أولاً أثر برمجيات تعلم بمساعدة الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات تحرير النصوص

الجدول رقم (٣)، متوسطات المتدلة للاختبار البعدي في تجزئة النصوص للمجموعتين التجريبية والتحكمية

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	٨	٨٢.٩٤	٤
التعليم بمساعدة حاسب	٧	٨٩.٩	

يُظهر الجدول رقم (٣) متوسطات درجات الطلاب في اختبار البعدي في تطبيق تحرير النصوص ويتضح من الجدول أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعميم بمساعدة الحاسب قد حصلت على متوسط درجات  $M = 89.9$  أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت مهارات تحرير النصوص باستخدام أسلوب التحكم التقليدي ( $M = 82.94$ ) ولنتعرف على دلالة تلك الفروقات إحصائياً تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANCOVA) مع اعتبار درجة الاختبار الفعلي في تحرير النصوص كمستغير مصاحب ويعرض الجدول رقم (٤) نتائج اختبار تحليل التباين ويتضح من ذلك الجدول أن الفروقات بين درجات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى  $\alpha = 0.05$   $F(1, 13) = 18.07$ ، م الدلالة  $0.001$

جدول رقم ٤: نتائج تحليل التباين لمصاحبة أكثر استخدام برمجيات التصميم بمساعدة الحاسب والتصميم التقليدي على تحصيل الطلاب لدرجات تحرير النصوص

مصدر التباين	مجموع التكررات	درجات الحرية	متوسط التكررات	قيمة دالة الخطية	مستوى الدلالة
مضرب	٧ ٨ ٧		٧ ٨ ٤٧	٥٧٣ ٥	
الامتياز، الجنس	٥٨٣٣ ٧٨٦		٥٨٣٣ ٧٨	٤٧ ٤٥	
المجموع	٢٤٨٣ ٩		٢ ٨٢ ٤٦	٨ ٧	*
خطأ	٣٨٥٨٥ ٥٦	٩ ٨	٤٧ ٣		
مجموع	٩				

\* مستوى الدلالة < ٠.٠٥

لأن أكثر برمجيات التصميم بمساعدة الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات الجداول الإلكترونية

المجموعة التي استخدمت باستخدام برمجيات التصميم بمساعدة الحاسب قد أظهرت متوسط درجات أعلى من المجموعة التي استخدمت مهارات استخدام الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٧٧.٧٧) ولتتبع مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين لمصاحبة (ANCOVA) باعتبار درجة الاختيار الفعلي متغيراً مصاحباً وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق في المتوسطات بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥ < ٠.٠٠١) (٢.٠١ = ٠.٦٢٢، مستوى الدلالة < ٠.٠٥) (الجدول رقم ٦)

الجدول رقم ٥: المتوسطات لمتغير البعدي في تطبيقات الجداول الإلكترونية لمجموعتين التجريبية والتحكمية

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التصميم التقليدي	٦١	٧٧.٧٧	٨.٥
التصميم بمساعدة الحاسب	٨٧	٨٥.٦	٥.٩

يلاحظ من الجدول رقم ٥ أنه قد تم استبعاد بيانات بعض الطلاب لعدم إكمالهم لاختبار القبلي، لعدم حضورهم للاختبار البعدي. كما يلاحظ أن

الجدول رقم ٦: نتائج تحليل التباين ANOVA لأثر استخدام برمجيات التصميم بمساعدة الحاسب والتصميم التقليدي على تحصيل الطلاب لدرجات تحرير النصوص

مصدر التباين	مجموع التكررات	درجات الحرية	متوسط التكررات	قيمة دالة الخطية	مستوى الدلالة
المضرب	٧٠٤ ٩ ٥٧		٦٧ ٩ ٥٧	٩٧٤ ٥٧	
المجموع	٧٤٧ ٤٩		٧ ٣	٩ ٧٧	*
خطأ	٣ ٩٨٢ ٨٥	٩	٥٢ ٢٩		
المجموع	٧ ٣٥٧٩ ٥	٩			

\* مستوى الدلالة < ٠.٠٥

فإنَّ أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات قواعد البيانات

الجدول رقم ٧: المتوسطات المعلة للاختبار التبادلي في تطبيق قواعد البيانات للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	٩	٩٥.٤	٥.٤٥
التعليم بمساعدة الحاسب	٣	٩٦.٢	٧.٨

ويلاحظ أيضاً من الجدول رقم (٧) أنه قد تم استبعاد بيانات بعض الطلاب (بعدم إكمالهم للاختبار التبادلي أو لعدم حضورهم للاختبار التبادلي كما يلاحظ أن المجموعة التي تمت باستخدام

برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحررت متوسط درجات أعلى ( $M=95.4$ ) من المجموعة التي تمتت مهارات قواعد البيانات باستخدام طريقة التدريس التقليدية ( $M=96.2$ ) ولنعرف عن مدى دلالة ذلك الفروق حسابياً فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA) بدلاً من اختبار التباين المتصاحب (ANCOVA) وديت بسبب عدم اشتراك الطلاب في اختبار التبادلي نتيجة لصيق الوقت وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ( $F(1, 11) = 9.16$ ، مستوى الدلالة  $> 0.05$  جدول رقم ٨)

الجدول رقم ٨: نتائج تحليل التباين لأثر استخدام برمجيات التعميم بمساعدة الحاسب والتعليم التقليدي على بعض الطلاب مهارات قواعد البيانات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة دلالة المجموعة	مستوى الدلالة
التصنيف	٤.٣	١	٤.٣	٤.٣	
المجموعة	٣٢٨.٣٢	٢	١٦٤.١٦	٩.١٦	٠.٠٣
خطأ	٣٢٦.٥٧	٨	٤٠.٨٢		
المجموع	٦٦٩	١١			

\* مستوى الدلالة  $> 0.05$

وقد جاءت نتائج الإجابة على السؤال الأول لدراسة متعمقة مع نتائج الدراسات السابقة السابقة (Bayraktar, 2001 Christmann & Badget, 2003. Hsu, 2003) والتي أشارت إلى أن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كإضافة (إلى استراتيجيات التدريس التي يؤديها المعلم أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب في مهارات الحاسب من استخدام برمجيات

التعميم باستخدام الحاسب منفردة

وقد كان نص سؤال الدراسة الثاني كما يلي من أثر الخبرات السابقة بالإضافة إلى برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وأساليب التعليم التصديدي في مجال الحاسب على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب التالفة تحرير النصوص والجداول الإلكترونية ، وقواعد البيانات

حصلت على متوسط درجات (م=٨٩.٩٤) أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت مهارات تحرير النصوص باستخدام أسلوب التعلم التقليدي (م=٨٢.٩٠).

ولنعرف مدى دلالة تلك الفروقات إحصائيةً أخذنا في الاعتبار تأثير الخبرة السابقة على اكتساب مهارات الحاسب بم إجراء اختبار تحليل التباين (ANCONA) مع غسار درجة الاختبار العنفي في تحرير النصوص ودرجة خبرة السابقة كمتغيرين مصاحبين

وبعرض جدول رقم (١١)، نتائج اختبار تحليل التباين ويتضح من ذلك الجدول أن الفروقات بين درجات المجموعتين دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$ ، ف(١٢٠٧، ١٨٢٨)، مبالدالة ٠٠١٠ (جدول رقم ١٠)

أولاً أثر برامج التعليم بمساعد الحاسب والخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات تحرير النصوص

جدول رقم ٩: المتوسطات المقدر للاختبار البعدي في تحرير النصوص للمجموعتين التجريبية والتحكمية

المجموعة	البكران (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	٨	٨٩.٩٤	٤
التعليم بمساعد الحاسب	٣	٨٩.٩٤	٧

يظهر الجدول رقم (٩)، متوسطات المقدر لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي في تطبيق تحرير النصوص ويتضح من الجدول أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برامج التعليم بمساعد الحاسب قد

الجدول رقم ١٠، نتائج تحليل التباين لمصاحب لأثر استخدام برامج التعليم بمساعد الحاسب والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب مهارات تحرير النصوص بناء على مقدار الخبرات السابقة

مصدر التباين	مجموع التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة دالة التجربة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٩٨.٧٠٩	١	٢٩٨.٧٠٩	٠.٠٠٠٠٠٠	
الاستدراك	٥٢.٠٠٠	١	٥٢.٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠	
الخبرة السابقة	٥٠.٠٠٠	١	٥٠.٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠	
المجموع	٤٠٠.٧٠٩	٣	١٣٣.٥٦٩		
خطأ	٨٥٤.٣٠٠	٢٠	٤٢.٧١٥		
المجموع	١٢٥٥.٠٠٩	٢٣			

\* مستوى الدلالة ٠.٠٥

ثانياً أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب بالإضافة إلى الخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات الجداول الإلكترونية

جدول رقم (١٩) لمعطيات بعدد الطلاب في تطبيقات الجداول الإلكترونية للمجموعتين التجريبية

والضابطة

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	٦١	٧٧.٧٧	٨٦
التعليم بمساعدة الحاسب	٨٧	٨٥.٦	٥٩

ويلاحظ من الجدول رقم (١٩) أنه قد تم استبعاد بيانات بعض الطلاب لعدم إكمالهم الاختبار الفعلي أو لعدم حضورهم للاختبار العملي

كما يلاحظ ان المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٨٥.٦٦) من المجموعة التي تعلمت مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٧٧.٧٧)

وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً بالإحصاء التائي لحركات المساحة على اكتساب مهارات الحاسب، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين للمصاحب (ANCOVA) باعتبار درجة الاختبار القبلي معياراً مصححاً (جدول رقم ١٢) وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية (ف=١٤٨.٧، مستوى الدلالة > ٠.٠٥)

جدول رقم ١٢ نتائج تحليل التباين ANOVA لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب مهارات الجداول الإلكترونية

مصدر التباين	مجموع التباينات	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة F-الاحتمالية	مستوى الدلالة
مختبرات	٨٧.٨٤	١	٨٧.٨٤	١٣.٦٢	
الاختبار القبلي	٩٨٧	١	٩٨٧	٩.٢	٢
الخبرة السابقة	٥٩٨	١	٥٩٨	٨.٦٨	١٥
المساحة	٣٦.٢	١	٣٦.٢	٥.٢٦	٣
خطأ	٩٢.١	١٧	٥.٤١		
المجموع	٥٩٥	٢٠			

\* مستوى الدلالة > ٠.٠٥



يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعميم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى ( $M=92.24$ ) من المجموعة التي تعلمت مهارات مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية ( $M=85.41$ ) وللتعرف على مدى دلالة ذلك الفروق إحصائي فقد تم إجراء التعبير ANCOVA مع اعتبار الاختلاف السلفه متغير معاص

وقد أظهرت نتيجة التحليل (جدول رقم ١٤) أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ( $F(1, 16)=21.9$ )، مستوى الدلالة  $>0.05$

الجدول رقم ١٤، نتائج تحليل التباين لمصاحب لأثر استخدام برمجيات التعميم بمساعدة الحاسب والتعلم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات الجداول الإلكترونية باعتبار الطريقة البديلة مظهر مصاحبا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمة دلالة المجموعة	مستوى الدلالة
التركيب	١٣ ٣ ٢٨٩		٩٣ ٨٩٢٣	٢ ٨٩٢	
خط الساحة	٣٩,٨٩		٣٩,٨٩	٢	٢٢٤
المجموعة	٣٢٦٨ ٣٥		٣٢٦٨ ٣٥	٦ ٥	٢
خطا	٢ ٩١٦ ٩	٢ ٩	٥٢ ٨٥		
المجموع	٦ ٣٥٧٢ ٥	٧ ٧			

\* مستوى الدلالة  $>0.05$

نتائج هذه الدراسة فلم يكن لخبرات المتعلمين السابقة أثر إيجابي على اكتسابهم لمهارات الحاسب وقد كان نص السؤال الثالث في الدراسة كما يلي هل يختلف أداء الطلاب التقنيين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب باستخدام برمجيات التعميم بمساعدة الحاسب عن أداء الطلاب غير التقنيين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب والذين استخدموا ذلك البرامج

ثالثاً أثر برمجيات التعميم بمساعدة الحاسب بالإضافة إلى الخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات قواعد البيانات

جدول رقم (١٣) متوسطات المعدل للاختبار العملي في تطبيقات قواعد البيانات بمجموعتين التجريبية والتضابطة

المجموعة	المتكرر N <sub>١</sub>	المتوسط والانحراف المعياري (SD)	الإجمالي
التعليم التقليدي	٩	٨٥ ٤	٥ ٤٥
التعليم بمساعدة الحاسب	٣	٩٦ ٣٤	٧ ٨

وقد جاءت نتائج أثر الخبرة السابقة على اكتساب مهارات الحاسب متضمة مع بعض الدراسات وتختلف مع أخرى، فقد أظهر لويدي (Lloyd, 200٠) أن لخبرات السابقة أثر ذا دلالة على اكتساب مهارات الحاسب عند المتعلم باستخدام برمجيات التعميم بمساعدة الحاسب، وهو مالا يتفق و نتائج هذه الدراسة. أما تساي (Tsay et al., 2004) فقد أظهرت دراسته نتائج مقاربة

وقد تم استبعاد الطلاب الذين لم يسجلوا أعمالهم في الاستثناء الذي ورع في بداية الفصل الدراسي وقد تم تحليه الطلاب غير التقليديين بأنهم أولئك الذين تزيد أعمالهم عن خمسة وعشرين عام أولاً الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي لتحرير النصوص

ويظهر الجدول رقم (١٥) متوسطات الطلاب في اختبار البعدي في تحرير النصوص بناء على تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب غير التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى نسبياً ( $M=91.33$ ) من طلاب التقليديين ( $M=90.71$ ) ولنعرف على مدى دلالة هذه الفروقات حساباً فعد تم إجراء اختبار  $t$  للفروق بين المجموعتين مستغلتين وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات تحرير النصوص غير دالة إحصائية ( $t(100)=1.27$ ، الدلالة  $0.05 < 0.292$ )

جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في برنامج تحرير النصوص

بناء على مظهر التصنيف

التصنيف	المتوسط	الانحراف المعياري	النوع
طلاب تقليديون	٩٠.٧١	٩.٤٤	٩٤
طلاب غير تقليديون	٩١.٣٣	٩.٦٣	٩٦

ثانياً لفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي للجدول الإلكتروني

ويظهر الجدول رقم (١٦) متوسطات الطلاب في اختبار البعدي في برنامج الجداول الإلكترونية بناء على تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب غير التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى نسبياً ( $M=87.73$ ) من الطلاب غير التقليديين ( $M=86.44$ ) ولنعرف على مدى دلالة هذه الفروقات حساباً فعد تم إجراء اختبار  $t$  للفروق بين المجموعتين مستغلتين وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات استخدام برنامج الجداول الإلكترونية غير دالة إحصائية ( $t(100)=0.93$ ، الدلالة  $0.05 < 0.36$ )

الجدول رقم (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في برنامج الجداول الإلكترونية بناء على مظهر التصنيف

التصنيف	المتوسط	الانحراف المعياري	النوع
طلاب تقليديون	٨٦.٤٤	٨.٧٥	٩٥
طلاب غير تقليديون	٨٧.٧٣	٩.٢٥	٩٦

ثالثاً لفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي في قواعد البيانات

ويظهر الجدول رقم (١٧) متوسطات الطلاب في الاختبار البعدي في برنامج قاعدة البيانات بناء على

أولاً آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم لبرامج تحرير النصوص

على الرغم من احتواء المجموعه التجريبية لثلاثه طلاب، إلا أن خمسة منهم لم يكملوا الاستفتاء النهائي الذي وزع في نهاية الفصل الدراسي هذا فقد تم رجوع النحصيل الإحصائي على ٩٨ طالب حيث تم رجوع خسار «ت» للمجموعه انه حده لتحديد فيما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب يختلف عن ٣ (معايد) وذلك على مقياس ليكرت، خمساً يتدرج بين ١ (موافق بشده) إلى ٥ (غير موافق بشده) مستخدمين العبارة «إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج تحرير النصوص». وقد أظهر اختبار «ت» أن استجابات الطلاب تختلف عن (٣) بمتوسط مقداره ٣٩٨ ر.م=١٠٩١ س (٩٧=١٠٦٨، الدلالة ٠.٠١٦ مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثر إيجابي على تعلم الطلاب مهارات تحرير النصوص ويظهر الشكل رقم ٣ توزيع التكرارات لدرجات الآراء وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات تحرير النصوص

تصنيف الطلاب ويلاحظ أن الطلاب التقييميين قد أخرجوا درجات أعلى قليلاً (م=٩٢.٦٣) من الطلاب غير التقييميين (م=٩٠.٨) وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً فقد تم رجوع اختبار «ت» للفروق بين المجموعات المستقلة وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقييميين وغير التقييميين في مهارات استخدام برنامج قواعد البيانات صير نالسة إحصائية (١٠١) - ٩٤ = ٠.٩٤ الدلالة = ٠.٣٥ < ٠.٠٥

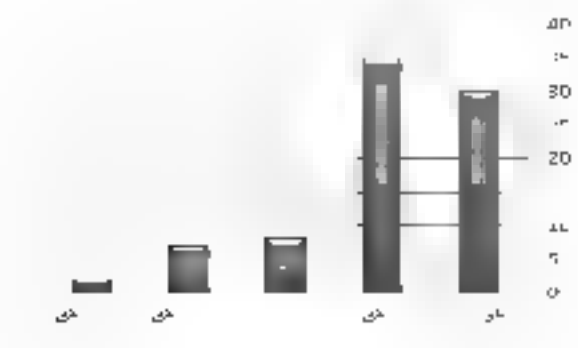
ولم نشر المراسلات السابقة إلى نتائج بخصوص الفروقات بين الطلاب التقييميين وغير التقييميين في اكتسابهم مهارات الحاسب عند التعلم باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب

جدول رقم (٩٢): المتوسطات الحاسبية والانحرافات لمهارات مهارات الطلاب في برنامج الجداول الإلكترونية بدءاً على متغير التصنيف

التصنيف	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
ملازم أول	٨٢	٩٧.٦٣	٩.٢
ملازم ثان	٢	٩٠.٨	٢.٣

وقد كان على الصواب الرابع في هذه الدراسة كما يلي ما هي آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب حول مدى مساعدة تلك البرمجيات في تعلمهم لتطبيقات تحرير النصوص، والجدول الإلكتروني هو قاعدة البيانات

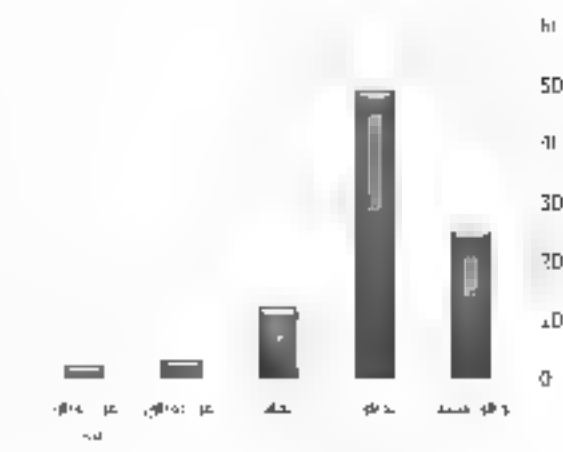
الطلاب مختلفة حسب (٣) بتوسط مقسمه ٤٠٢ (م=١٠٢٠٩١، ب=٨١١)، الدلالة >٠.٠١  
 هي يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب  
 أثر إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات برامج الحاسوب  
 الإلكترونية. ويظهر الشكل رقم ٤ توزيع التكرارات  
 بدرجات لآراء وأن الطلاب يوافقون على أن برامج  
 التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم  
 مهارات استخدام الحاسوب الإلكترونية



الشكل رقم ٤: آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج الحاسوب الإلكتروني

ثالثاً آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات  
 التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم  
 برنامج قواعد البيانات

تم إجراء « اختبار «ت» للمجموعة الواحدة  
 لتحديد ما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب يختلف  
 عن ٣ (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي  
 يتدرج بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥ (غير موافق بشدة)  
 مستخدماً العبارة (إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب



الشكل رقم ٣: آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج تحرير النصوص

ثانياً آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات  
 التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم  
 لبرنامج الجدول الإلكتروني

على الرغم من احتواء المجموعة التجريبية سبعة  
 وثمانين طالباً إلا أن خمسة منهم لم يكملوا الاستبيان  
 النهائي الذي وزع في نهاية الفصل الدراسي، فقد تم  
 إجراء التحليل لإحصائي على ٨٢ طالباً حيث تم  
 إجراء اختبار «ت» للمجموعة الواحدة لتحديد فيما إذا  
 كان متوسط درجات آراء الطلاب يختلف عن ٣  
 (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي يتدرج  
 بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥ (غير موافق بشدة) مستخدماً  
 العبارة (إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد  
 ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برامج حاسوب  
 إلكترونية وقد أظهر اختبار «ت» أن استجابات

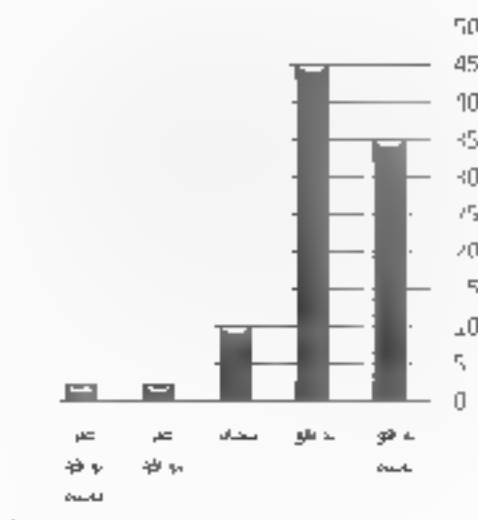
الكثير من المهارات كالمقراءة والرياضيات. فقد أشار أفراد العينة في هذه الدراسة إلى أن تلك البرمجيات قد ساعدتهم في تعلم مهارات تحرير النصوص، والحواسن الإلكترونية، وقواعد البيانات

### الخاتمة والتوصيات

في كل عام دراسي يزداد عدد الطلبة المدربين في مسيرات تطبيبات حاسب في مختلف المؤسسات الأكاديمية. ويرتبط مع ذلك الطلب على مدربين المؤهدين في مجال تطبيقات الحاسب. وقد ظهرت هذه الدراسة أن استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب في تدريس تطبيقات الحاسب يريد من أداء الطلاب في تلك البرمجيات كما يريد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم باستخدام برمجيات الحاسب كما أن تلك البرمجيات تخفف من أعباء المعلمين إذ يغطي الطلاب ما يقارب ٣٠٪ من وقت التعلم في استخدام تلك البرمجيات التعليمية كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة حاسب كممر دور المعلم يكون أكثر فاعلية من استخدام تلك البرمجيات معززة

كما أن هذه الدراسة تصح الباب للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال باستخدام عبات مختلفة أو برمجيات مختلفة أو تطبيقات حاسب آلي مختلفة، وعندها وبإاء على نتائج هذه الدراسة فإنه يوصى بما يلي

قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج قواعد البيانات وقد أظهر اختبار ذاتي أن استجابات الطلاب مختلفة عن (٢) بمتوسط مقداره ١٩ (م = ٩٥) ت (٩٧) = ١١٣٤، الدلالة > ٠.٠١ مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثر إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات برنامج قواعد البيانات. ويظهر الشكل ٥ توزيع التكرارات لبيانات الآراء، وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات قواعد البيانات.



الشكل رقم (٥): آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج قاعدة البيانات

وإجمالاً جاءت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع موافقة للنتائج التي خرجت بها العديد من الدراسات السابقة (Ousidam & Otter 2002, May, 995)، والتي أشارت إلى أن الطلاب بشكل عام قد استفادوا من برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلم

استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على مساعدة الطالبات الإناث على اكتساب مهارات الحاسب

<sup>٦</sup> يوصى بإجراء دراسات على ثلاثة عين منتمين أكبر سنًا لتتأكد من فاعلية استخدام برمجيات الحاسب التعليميه في تدريس مهارات الحاسب لغات المتعلمين الأكبر سنًا

<sup>٧</sup> تتوفر في الأسواق حزم برامج متعددة لتعليم مهارات الحاسب لاتها، فمن المفيد إجراء دراسات لمقارنة تأثير تلك البرمجيات المختلفة على اكتساب الطلاب مهارات الحاسب. كما يوصى بإجراء دراسات لتحليل التصميم التعليمي لتلك البرمجيات.

<sup>٨</sup> تحتوي معظم تطبيقات التعليم بمساعدة الحاسب أنشطة لتقويم أداء الطلاب، فيوصى بإجراء دراسات لتحسين جودة وفعالية تلك النشاطات التقويميه في قياس أداء الطلاب مقارنة بأساليب التقويم التقويميه

<sup>١</sup> على البرامج الأكاديمية التي تقدم مقررات في مهارات الحاسب حيث يدرسون على استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب بالإضافة إلى تدريسهم تفيددي مهارات الحاسب ووفقاً لنتائج هذه الدراسة ودراسة قات (Fattle, 1995) فإنه على مدرسي مهارات الحاسب تخصيص ما يصل إلى ٣٠٪ من الوقت مخصص لتدريس مهارات الحاسب لاستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لدعم استراتيجياتهم التدريسية لأجل تحسين أداء الطلاب

<sup>٢</sup> على معلمي مهارات الحاسب استدلال خصائص الوسائط المتعددة المتوفرة في برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لأجل تفريد التعليم للطلاب بحيث يتعلم الطالب تبعاً لخبراته السابقة في مجال برمجيات الحاسب، وتبعاً لسرعته تعلمه الخاصة

<sup>٣</sup> نظر لاختلاف مهارات الحاسب بين الطلاب التلميذين وغير التلميذين لصالح الطلاب التلميذين فإنه من المفصل أن يخصص معلم جزء من وقت التدريس لكي يتعلم الطلاب غير التلميذين مهارات الحاسب تبعاً لسرعتهم الخاصة في التعلم

<sup>٤</sup> ينبغي نشر نتائج هذه الدراسة بين المعلمين والطلاب الجامعيين ليعرفوا على فائدة استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على اكتسابهم مهارات الحاسب

<sup>٥</sup> يوصى بإجراء دراسة مماثلة لتتأكد من أثر



## ملحق رقم (٢)

استخدام تقويم التلميذ باستخدام برنامج الحاسب الآلي

أمل أن تقدم افادتك الصريحة عن كل من العبارات التالية

رقم الشعبة \_\_\_\_\_ الرقم الجامعي \_\_\_\_\_

عبر موافق بشدة	عبر موافق	محايد	عبر موافق	موافق بشدة	العبارة
					مرث يتم المعلومات التي يقدمها البرنامج التعليمي
					٢ مصدر برنامج تعليمي و د على اكسال جهام عمر و الترميم
					٣ ساجدي و ربيع تعليم اكسر على كمد جهام خالص الإلكتروني
					٤ ساجدي و ربيع تعليم اكسر على اكسال مهمل و عبد الجبار
					استخدام البرنامج التعليمي ساجدي في الاستعداد الاختبار



٢٠٠٢ ، ١٠١ : ١٠٢

- Christmann, E., & Badgett, J.** «A meta-analytic comparison of the effects of computer assisted-instruction within differing subject areas: A statistical deduction.» *Journs. of educational computing research*, 16(3), (2003) 281-296
- Fante, C.** «Effects of computer assisted-instruction on developmental English instruction at a community college» *Dissertation abstract international*. [UMI No AAT 961869]. 1995
- Fletcher-Flinn, C., & Gravatt, B.** «The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis *Journal of Educational computing research*,» 2(3), 995, 219-242
- Hsu, Y.** «The effectiveness of computer assisted instruction A meta-analysis Unpublished doctoral dissertation.» *Dissertation abstract international*. [UMI No AAT 3089963] (2003)
- Khalil, A., & Shashaani, L.** «The effectiveness of computer applications A meta-analysis» *Journal of research in computing in education*, 27(1), (1994), 48-62
- Lee, J.** «Effectiveness of computer based simulation a meta analysis.» *International Journal of instructional media*, 26(1), 999, 7-86.
- Liao, Y.** «Effects of computer-assisted instruction on cognitive outcomes. A meta-analysis. *Journal of research on computing in education*,» 24(3), 1992, 367-380
- May, G.** «The use of computer-assisted instruction in non-traditional classroom environments in higher education Doctoral Dissertation.» *Dissertation abstracts international* [UMI No. AAT 9604376]. 1995.
- Rutherford, D., & Lloyd, W.** «Assessing computer-aided instruction strategy in a world geography course *Journal of*

## المراجع

### أولاً المراجع العربية

- Microsoft Office System *خطوة خطوة*
- مكتبة مكتبة أوفيس خطوة خطوة بيروت
- الدار العربية للمطبوعات ٢٠٠٧ م

### ثانياً المراجع الأجنبية

- Bitter G. & Pierson, M.** *Using Technology in the Classroom*. Boston: Allyn & Bacon. (2002)
- Taylor, R. P.** Introduction In R. P. Taylor (Ed., *The computer in school Tutor tool, tutor* (pp 1-10) New York Teachers College Press (1980).
- Forcier, R. C., & Descy, D. E.** *The computer as an Educational Tool*. New Jersey Prentice Hall (2002)
- Sharp, V.** *Computer Education for Teachers Integrating Technology into Classroom Teaching* New York. McGraw Hill. (2002).
- Mulbery, K.** «Effectiveness of computer-assisted instruction compared to traditional instruction in a basic computer proficiency course at the collegiate level.» Unpublished doctoral dissertation. Utah State University [UMI # 3246346] 2006
- Adams, T. & Kandt, G.** «Computer assisted instruction versus lecture methods in teaching the rules of golf» *Physical Educator*, 48(3), 1991, 446-5
- Bayraktar, S.** «A meta-analysis of the effectiveness of computer-assisted instruction in science education.» *Journal of research on technology in education*, 32(2), (2001) 173-188
- Blok, H., Oostdam, R., & Otter, M.** «Computer Assisted instruction in support of beginning reading instruction. A review» *Review of educational research*,

geography in higher education,» 25(3), (2001). 34-455

**Soa, K., Koki, S., & Chang, J.** «Effect of computer-assisted instruction (CAI) on reading achievement: A meta-analysis » ERIC No. ED443079]. 2000).

**Tsai, S., Tsai, w., Chai, S., Sung, W., Doong, J., & Fung, C.** «Evaluation of computer assisted multimedia instruction in intravenous injection.» International journal of nursing studies, 41(2) (2004). 9٤-98

**Watkins, G.** «Effect of CD-ROM instruction on achievement and attitudes » Unpublished doctoral dissertation. Dissertation abstract international, UMI No. AAT 9266398., (1996).

**Yaakub, M., & Flach, C.** «Effectiveness of computer-assisted instruction in technical education: A meta-analysis » Workforce education forum, 28(2), (200٠). 1-5

## The Effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on Students' Computer Application Achievement

Riyadh al Hassan

*Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,*

*College of Education, King Saud University*

*E-mail: alhasanr@ksu.edu.sa*

*Al-Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box 92782, Postal code 11643*

*(Received 25/5/1442H, accepted for publication 4/ 1433H)*

**Keywords:** Computer Applications, Computer Assisted Instruction, Higher Education.

**Abstract:** A review of literature showed a lack of research on the effect of CAI on students' acquisition of computer application skills. Therefore, the purpose of this study was to examine the effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on students' computer application achievement compared to traditional teaching methods. The study also compared students' achievement based upon their previous computer experience, and it also examined students' perceptions about the effectiveness of CAI in teaching computer skills. The study utilized a quasi-experimental methodology. Five sections of a Computer Education course containing 119 students were taught computer skills using traditional methods of teaching during the first semester. Five other sections containing 114 students were taught the same content using CAI during the second semester. The total sample size was 234 students. Findings from this study showed that students in the CAI groups achieved significantly higher mean scores in all computer applications than those in the traditional teaching groups. Moreover, students indicated that they were satisfied with learning computer applications through CAI. The study concluded with recommendations to improve the use of CAI in teaching computer application skills.



## البرنامج التدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن

\* محمد سلامة عجلون، \*\* إبراهيم القاضود

\* مدرب رائد بسمكة الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٥٩٥، الأردن ١٩٤١

E mail: Muhammad.hawari@yahoo.com

\*\* أستاذ بقسم المنهج والتدريس، كلية التربية، جامعة البصرة

بغداد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٤٦٦، الرمز ١٣٠٦١

E mail: qasoud@yu.edu.jo

تم النشر في ٢٠٢٢، ١٠، ١٤٤١ هـ، وقبل نشر في ٢٧، ٢، ١٤٤٣ هـ

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، البحث الإجرائي، معلمي الدراسات الاجتماعية  
مختص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي  
الدراسات الاجتماعية في منبره بريد الأوبى. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً من معلمي الدراسات  
الاجتماعية. تم اختيارهم بأسلوب التعيين القسري. وتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار يتكشف عن مستوى  
معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي. نُكِرُنا من (٥) فقرات، وفي ضوء نتائج الاختبار تم بناء  
البرنامج التدريبي. ولعب من مدى فكري معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي. طور اختبار  
مقالي مقترح الإجابة، وكشفت الدراسة أن (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية  
بالبحث الإجرائي ومهاراته. قد كانت در. مستوى الإلتزام الأمر الذي أوجب نصيب كافة فقرات الاختبار في بناء  
البرنامج التدريبي. المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. كما أشارت نتائج  
الدراسة إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة  $0.05 > p$  بين المتوسط الحسابي الخاصين بمسئولية المعرفة  
بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج. أصبح للتجريب البعدي مميزات بالتحسين الفعلي. وقد أوصت  
الدراسة بدعوة الجهات المعنية بمثل هذه التوعية والتثمين والمؤسسات الأكاديمية إلى ضرورة تبني البرنامج  
التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي

## مقدمة الدراسة وأهدافها

تتطلب التربية الحديثة معلماً قادراً على استيعاب مهارات التوجيه التوجيهي والتكوينية التي يعتمد على المعارف العميقة الدقيقة واستخدامها، وتنظيمها تنظيم جيداً كما أن التحيز المتسارع الذي يشمل جميع مؤسسات التربية، يخصصه يحتاج إلى معلم ذي تفكير عملي منظم، فمثل هذه الأوصاف لا يملكها معلم تقليدي، لأن الوصف الجديد سوف يتجاوز حدود نقل المعارف ونقلها وتكرارها إلى تنظيم المعارف ومعرفة كيفية استخدامها، وهذا يتطلب معلماً قادراً على إنتاج معارف جديدة تساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات وتجهيزهم بالآليات المستقبلية

ومن يجدر ذكره في هذا المجال أن العمل البحثي يعد من أهم أدوار المعلم الحديثة، ويشير بارسونز وبراون (١٩٥٠، ١٩٦٠) في هذا الصدد إلى أنه حتى يكون المعلم عنصر فعال ومؤثرًا يتوجب عليه أن يكون شريكاً فعالاً داخل الصف، ومراقباً لعملية التعلم وممثل للمعلومات المسومة في بيئة الصف، مستخدماً تلك المعلومات في عدة تطبيقات ومبادئ الفرضيات، كما يساعد على ملاحظات وعملية جميع البيانات في تحويله من متأمل إلى باحث تجريبي

ولذلك لا بُد من السعي الدائم جعل المعلم مؤهلاً ومتمتعاً بأعلى درجة من الكفاءة بتمكن من أداء دوره البحثي، لا أن يكون متلقي ومصدر لتأليف البحوث والدراسات التي تُعد بعيداً عن الميدان، ولعل

هذا ما أدى إلى بروز أزمة الثقة بين المعلمين في الميدان وبين الباحثين التربويين، حيث يرى الباحثون التربويون أن المعلمين أقل قدره على تحديد مشكلات البحوث بدقة كما أنهم يفتقدون إلى المهارات البحثية؛ التي يمتلكها الباحثون، وأن دورهم لا يبدو أن يكون مادة أو موضوع البحث التربوي وهذا ما ينبغي المعلمون قناعتهم أنهم أقدر من غيرهم على اقتراح موضوعات البحوث من وجهة نظرهم بكونهم يفتقدون وفهم أعمق في الميدان، ويعرفون الاحتياجات التي يصعب على من يأتون من خارج المدرسة أن يعرفوها بدقة وأن المعلمين يفتقدون إلى البحوث التي يولدها الباحثون على أنها بعيدة عن الواقع التربوي، وغالب ما تكون موجهة نحو تعميم الممارسات التربوية دون تقديم الدلائل لهذه الممارسات ولذلك كانت الحاجة ملحة لأن يقوم ممارسون (المعلمون) بالبحوث التربوية لأنهم الأقرب للواقع التربوي والأقرب على وجهه مشكلات التي تعترضهم في ممارستهم لعملية التعليم (مديبولي، ٢٠٠٢)

ومحدد أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور المعجزة بين نتائج البحث التربوي وتطبيقاته الميدانية على النحو الآتي (الثبتي ١٩٩٨)

- ١- لأحداث التربوية غير مفعلة في الكفاءة نظراً لضعف كفاءتها في إضاح العناصر في الميدان
- ٢- عدم صلة البحث التربوي بمشكلات التنمية والتربية الحديثة، ففي كثير من الأحيان يكون

التي تواجهها في حجرة الدراسة، لأنه ما زال يُنظر إلى البحث على أنه مادة تدريس لطلاب من الباحة النظرية فقط، ولم تسجح في تدريبهم على مهارات البحث، ولهذا من الضروري تدريب المعلم على مهارات البحث الإجرائي ليسكن من حل المشكلات التحصيلية والتربوية التي تواجهها على اعتبار أن المدرسة هي المحضر الحقيقي للتربية ولا يكون إعداد المعلم كاملاً ما لم يكتسب الكفايات المتعددة بإعداد البحوث لإجرائية (شحات، ١٩٩٥).

إن ما يؤدي إلى تقوية الفهم بين البحث التربوي والقرار التربوي تدريب المعلمين على التفكير العملي وعلى البحوث لإجرائيه والعمل على إدخالها إلى مدرسة، ولانتقال المعلمين إلى أن يكونوا باحثين ويتفق بريمونير وبراون (٢٠٠٥)، مع ما ذهب إليه الشيخ (١٩٩٨) في أن البحث لإجرائي يعد أحد جوانب تلك المشكلة، لأنه يسمح للممارسين أن يقوموا بأنفسهم بإجراء هذا البحث ويجادلوا استخدام البحث كطريقه سعدياً ما يقومون به من مدارس تربوية واتخاذ القرارات المناسبة بعية تحسينها

عُرف البحث الإجرائي بتعريفات عديدة حيث عرفه كمورب دسويس «بالمشار إليه في ما يعتبر ر» (Masters, 2000) على أنه «أحداث تحصل في خطوات ذات طابع خبروي كل منها يتكوب من تخطيط أداء تقويم نتيجته لأداء» ويعرفه جونسون (25, 1993, Johnson) على أنه «استقصاء

لندي المعلم بعض المشكلات التي يرغب في حلها بصورة واقعية وسريعة بعيداً عن أجواء البحث المعقدة؛ لأنه كتب كانت الحلول واقعية اتفقت مع ظروف البيئة المدرسية، يجب نجد الباحث التربوي في التعامل يذكر في قصائد ومشكلات لا صلة لها بما يدور داخل الغرف الصفية

٣ عدم فصل المعلمين نتائج البحث التربوي في ميدان عملهم؛ لأنهم قد تنعصروا مع معتقداتهم وقيمهم

وقد عُرف سمو الأمير خميس بن طلال في كلمته الستة ألفها في مؤتمر «البحث التربوي إلى أين؟» (١٩٩٨، ٦) أن «الصفحة بين واقع البحث التربوي من ناحية وبين دوره بأمر من ناحية أخرى سببها ضعف الثقة والانتهاكات القائمة بين الباحثين الذين يتصرفون بشيء كبيرة إلى درجة تمنعهم من مجرد الشد بسلامة إجراءات بحوثهم وصلاحيته. ويرى معلمين منهم يهملون نتائج البحوث والذين يبدو أن فدائهم يحدون نتائج البحوث أو بأصاليب البحث في إصلاح النظم التربوية ثم تشكل بعد بسبب ضعف البحوث أو ضعف العلاقة بين مصاصيها ومشكلات النظم التربوية الجوهرية»

ولا بد من الإشارة إلى أن مادة البحث التربوي التي تقدم ضمن برامج كليات التربية لم تحمي أهدافها الأساسية في تدريب معلم المستقب على إجراء أبحاث ميدانية موفية للمساهمة في حل مشكلات التعليم

مدرّوس موجه نحو حل مشكلة ما، ويمكن أن يقوم به فرد أو مجموعه من الأفراد. ويسم هذا النوع من البحوث بحلّ المسائل، حيث يهدف كل حلّ من هذه الحلول إلى إيجاد المشكلة. جمع البيانات بشكل منظم، تفكير تحليلي، اتخاذ فعل في ضوء البيانات - وفي النهاية إعادة تعريف المشكلة، ويُعرف أيضاً على أنه دراسة يقوم من خلالها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التقييم ممارساتهم التربوية. Johnson & Christensen, 2004, 594. وعُرف كذلك بأنه «عملية تسمح للمعلمين التفكير في ممارساتهم الخاصة، كما تتيح لهم مراقبة تعلم الطالب» (Hewitt & Little, 2005, 9)، ويُعرف ساقور (Sagor, 2000, 5) بعملية تولى من ثلاث خطوات رئيسية هي: التخطيط، والقيام بإجراء، والبحث عن الخصائص حول الإجراء الذي تم القيام به، واتّفق كرافت (Kraft, 2002, 76) في تعريفه للبحث الإجرائي مع ماكنيف (McNiff, 1993, 20) بأنه نوع من الاستقصاء الذي يقوم به مشاركون في البحث في مواقف اجتماعية بهدف تحسين ممارساتهم التدريسية وفهمهم، والمواقف التي يصفونها فيها ممارساتهم (التدريسية).

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول إنّ البحث الإجرائي شكل غير نمطي من البحوث، ما له من خصائص مميزة. ولعل من أهم ما يميز البحوث

الإجرائية أنها تقوم على التأمل الذاتي في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه لتحقيق فهم أفضل للمعنى التعليمية، وبحيث التعبير (Schon, 1983) يذكر موفيق (1985) أنّ ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث أنه يشترط أن يكون الباحث هو نفسه الشخص الذي يستخدم نتائج البحث في تطوير عمله وزيادة وعيه، وهذا ما أكد عليه سترنجر (Stringer, 16, 2007) من أنّ البحث الإجرائي يقوم على فكرة «تتم اليّ البحث الذي يعمل في بيئة مهيئة بالمشكلات ويكون هدفه فحص الواقع الذي يعمل فيه سعياً نحو فهمه وتحسين ممارساته، ويذكر ماكنيف (McMillan & Wergin, 1998) أنّ البحث الإجرائي موجه لاتّخاذ قرار بشأن مشكلة خاصة، ولا يهدف إلى تعميم النتائج، إنّما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث التقليدية بأنه يستخدم عملية جمع بيانات وتعديلها ذات العلاقة بالممارسات مهيئة بسهولة بامه، يميز البحث التقييمي بكون عمديّات جمع البيانات وفحصها مفقودة (Wallace, 1998).

إطلاقاً من الدور المحوري الذي يشتمل به معلم الدراسات الاجتماعية في أي نظام تربوي، وبخاصة بأهمية التأثير الذي يحدّثه على توعية التعليم ومستواه، بذلك فهو معني بشكل كبير ببعض شخصية الطالب وإكسابه جملة من القيم والاتجاهات التي تعمل على تعميق الانتماء الوطني وموثيق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، حيث يشير أبو حلو، وآخرون (1991،



الفرصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تطبيق طرق البحث الإجرائي لما له من أهمية كبرى في تحقيق النمو المهني المستمر لهم (Ross, 1986). وكما يرى مرعي ويهايس (١٩٩٢) أن برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن تُكسبهم القدرة على جمع المعلومات وتقوُّبها واستخدام الوقت وتحليل مشكلات الاجتماعية، وإشراك القرى، والصعدي (٢٠٠٦) إلى أن أهم الكفايات التي يحتاجها معلمو الدراسات الاجتماعية هي: المعرفة المتعمقة بمسار الدراسات الاجتماعية ومناهج البحث فيها وأن تُفريب معلمي الدراسات الاجتماعية وتوسيعهم مهارات البحث يُعدُّ من أهم الكفايات التي تُسهم في تعلم الطلبة القادرين على أخذ أدوارهم الاجتماعية

باعتباره

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الأهمية التي يتمتع بها البحث الإجرائي في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، ومساعدته المعلمين على قياس مدى فاعلية أساليبهم التدريسية لأنَّه يُعطيهم في ميدان ما زال دون المستوى المطلوب ترويجاً، كما يبدو أنَّ ثقافة إجراء مثل هذا النوع من البحوث تكاد تكون معدومة محب وعري، ومن ثمَّ فإنَّ الكتابات التي تتناول البحث الإجرائي محدودة لضعفه إن وجدته وقد يؤيد ذلك أنه وبالرغم من أنَّ الاهتمام كان مُعَبَّاً على البحوث الإجرائية لأنَّ المؤلفات

إلى أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن يمتلكوا الكفايات الخاصة في مجال التفكير والبحث، التي تنمى وطبيعة الدراسات الاجتماعية كعبير الإبراهيم (٢٠٠٣، ٣٠) فمن مدي حاجة معلم الدراسات الاجتماعية إلى امتلاك القدرة والكفاية البحثية ليكون قادراً على التطور الذاتي، والمساهمة في تحسين مستوى ومكانه الدراسات الاجتماعية، والبحث الإجرائي يُعطي معلم الدراسات الاجتماعية في حالة إعداد وتدريب مستمر، وملاحظة التطورات الحديثة في ميدان التربوي، وأن يكون قادراً على التمييز بين بحث وآخر من الناحية العملية، فهو بذلك سيمتلك اتجاهات تقنياً نحو كل جديد في التربية، كما يشير لديه اهتمامه وتساؤلاً عن مدى كفايته ما يقوم به من محاضرات تروية (سعادة، ١٩٩٦)

وبناء عليه، فإنَّ استخدام البحث الإجرائي سيعطي لمعلم الدراسات الاجتماعية الفرصة للمشاركة في النقاش مع زملاء من المعلمين وخاضعين محبات تجربته معهم، وهذا سوف يتحول إلى تجربة شخصية لكل واحد منهم في دعم التفكير الذاتي وتحسين مهارات التعليم ويمكن كذلك أن يقوم إلى تحديد مشكلاته للأهداف لمحبوه النمو المهني المستمر وبعد تدريب معلم الدراسات الاجتماعية وتأهيله من أهم الأمور التي يحتاج إليها في البحوث الإجرائية، إذ إنَّ سعيه البحوث الإجرائية يعتمد بصورة أساسية على تفريب المعلمين وتأهيلهم، وهذا يجب أن يُعطي

العلمية والبرامج التدريبية التي تُروّج لمعلمين بصادج مهيّده لهذا النوع من البحوث ما تزال غائبة بشكل ملحوظ (Smith & Lytle, 1990)

واستجابة لمستجدات البحث في التربية فقد عقدت وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤتمر معايير التوظيف لتسمية المعلمين مهياً (٢٠٠٦) وقد تم اعتماد البحث الإجرائي كمعيار من معايير التطوير الذاتي للمعلم، لأنّه وراثة التربية تم تقديمه نصوراً أو تصميم برنامج لتدريب المعلمين على مهارات البحث الإجرائي ولتحقيق الهدف من الدراسة فإنها ستجيب عن الأسئلة الآتية

١ - ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؟

٢ - ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتسمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

٣ - ما أثر برنامج تدريبي مقترح لتسمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

مهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات البحث الإجرائي، وتقدير احتياجاتهم التدريبية، وبناء برنامج تدريبي لتسمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى

## معمي الدراسات الاجتماعية أهمية دراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تبحثه، إذ إنّها تتناول أثر برنامج تدريبي لتسمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وانطلاقاً من أهمية البحوث الإجرائية في تحقيق النمو المهني لمعمي الدراسات الاجتماعية واعتبار تسميتهم بالبحوث الإجرائية جزءاً من ممارساتهم التربوية وأمرأ مهمّاً وضروريّاً لتحقيق النمو المهني بهم الأمر الذي ينعكس على تطوير المجتمع المدرسي ككل، ويمكن اننعهم من تحقيق الأهداف التربوية من تسميتهم بالبحوث الإجرائية يجب إعادة وتدريبه ليكون مواكباً لمستجدات والتغيرات العلمية وتتنجى هذه الأهمية في محاولة الدراسة الحالية أن

- تواكب توجهات وخطط وزارة التربية والتعليم بتسميته

تقدم رصداً للأدب التربوي حول البحث الإجرائي لمعمي الدراسات الاجتماعية

- تكشف مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي

تقترح برنامجاً عملياً لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات البحث الإجرائي يستفيد منه القائمون على المنهاج، والإشراف، والتدريب في المجال التربوي عامة، وفي وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية خاصة.

## محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينة الدراسة ومجتمعها من معلمي الدراسات الاجتماعية في تعليمه تربية إربيد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩. توقعت نتائج الدراسة جريباً عسي درجة ثبات الأداة وصدقها. التعرفات الإجرائية

وردت في هذه الدراسة مصطلحات بركس تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:  
البرامج التدريبي

هو تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف والمهارات والفهم، التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم المتدرب لتعليم بأدواره التعليمية (١٩٩٢، ١).

يعرفه الباحثان ببرنامج مصمم من قبل الباحث لتمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء مواقف تدريبيه تكون من أسئلة التقويم الذاتي، وعدد من التفرعات والأنشطة، باستخدام أساليب تدريبيه مختلفة بأسلوب النقاش والحوار الجماعي، وأسلوب المحاضرة، وأسلوب العمل في مجموعات، وأساليب التدريس، يتم في كل جلسة تناول مهاره من مهارات البحث الإجرائي (مهارة تحديد مشكلة البحثية وموهمها، ومهارة صياغة الفرضية البحثية، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهاره جمع البيانات، ومهارة تحليل

البيانات، ومهارة استخلاص النتائج)

## معمو الدراسات الاجتماعية

هم المعلمون الذين يدرسون التريه الاجتماعيه والوطنية والتاريخ، والجغرافيه في امدارس الحكوميه في تربية إربيد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩. البحث الإجرائي

دراسة يقوم من خلالها بمعمو بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العمليه اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التعيم لممارساتهم التربويه (Johnson & Christensen, 2004: 594).

- يعرفه الباحثان عمليه منظمه تقوم على التفكير والتأمل الذاتي في ممارسات التربويه من قبل معلمي حل المشكلات التي تواجههم في العمليه التعليمية، وعرفه سائح أنشطتهم التي تهدف إلى تطوير استراتيجيات موجهه لتحسين تلك الممارسات باستخدام أساليب بحثية

## مهارات البحث الإجرائي

هي قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية على إجراء البحث الإجرائي بسرعة ودقة وإتقان من خلال ممارسة مهارة تحديد مشكله البحث وصياغتها ومهاره صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل مشكله ومهاره تصميم خطه إجرائية، ومهارة جمع المعلومات ومهارة تحليل البيانات، ومهارة استخلاص النتائج وتفسير مهارات البحث الإجرائي في هذه الدراسه

بالعلامة التي يحصل عليها المعلم في اختبار مهارات البحث الإجرائي

الدرجة الكلية مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات بحث الإجرائي

هي العلامة الكلية الخاصة باختبار مستوى المعرفة مقاسه بمجموع ما أجاب عليه معلمو الدراسات الاجتماعية من إجابات صحيحة على كل فقرة من فقرات اختبار مستوى المعرفة

الدرجات الفرعية لمستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات بحث الإجرائي

هي العلامات الفرعية الخاصة بمهارات البحث الإجرائي في اختبار مستوى المعرفة مقاسه بمجموع ما أجاب عليه معلمو الدراسات الاجتماعية من إجابات صحيحة على كل فقرة من فقرات كبل مهارته من مهارات البحث الإجرائي

#### الدراسات السابقة

في مراجعه واسعة ومصحفه للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع مهارات البحث الإجرائي تبين أن هذه الدراسات قلبيته فقد اهتمت بمعظم الدراسات بسمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين، ومن هذه الدراسات

دراسة كيتنج ورفاقه (Keating, et al, 998) هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين قبل الخدمة على نماذج البحث الإجرائي التعاوني، ونكوئت عينة

الدراسة من (١٦٤) طالباً من جامعة سان ماركو من ولاية كاليفورنيا وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها تطوير مهارات البحث الإجرائي معلمي ما قبل الخدمة تطبيق استراتيجيات البحث الإجرائي لدى المعلمين وتشجيع طلابهم على ذلك، وفي نهاية الدراسة تساهل الباحثون هل سيسمر الخريجون بممارسه بعد البحث الإجرائي عندما يتحلون حفل المعلمين

دراسة كويج سالك ورفاقه (Kongsak, et al, 1999) هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي المرحلة الأساسية في منطقته كويج كين وينكشف عن مستوى معرفة مشاركين ثم استخدم اختبار لتقييم معرفة مشاركين بمهارات البحث الإجرائي، ومن خلال نتائج الاختبار تم بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي استحدثت فيه أساليب تدريبية متنوعة مثل المحاضرة وعمل المجموعات، و مناقشة، وتكوئت عينة الدراسة من (٢٧) معلم، منهم (٨) ذكور، و(١٩) أنثى، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٨ - ٥٦) يعملون في (٨) مدارس في نفس المنطقة كما تكوئت عينة الدراسة من (٧) محاضرين، و(٢) طلاب دراسات عليا فأشارت النتائج إلى أن هناك تحسباً وتعبيراً في معرفة وقدره مشاركين في إجراء البحث الإجرائي كما أشارت النتائج إلى أثر البرنامج في تطوير المعلمين اختراهم نتائجهم وتدريبهم على العمل التعاوني

دراسة مدارس ولاية يوتا العاصمة (2000 Utah) هدفت هذه الدراسة إلى تدريب المعلمين المعلمين في هذه المدارس على كيفية إجراء البحوث الإجرائية وتحقيق هدف الدراسة ثم يساهم برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلمًا يمثلون (١٩) مدرسة، وقد كان من نتائج الدراسة إن أفراد العينة أشاروا إلى أنهم تعلموا كيف يتجربون المفاهيم ويتصورون الاستراتيجيات كما أنهم تعلموا كيف يقومون بجمع وتحليل البيانات النوعية والكمية، وكيف يقومون بكتابه تقرير البحث الإجرائي

دراسة ريسل (2002 Russell) هدفت إلى تزويد معلمي ما قبل الخدمة ببرنامج تدريبي في البحث الإجرائي في كبد التربية في جامعة دنكه كنغستون في أونتاريو، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالبًا معلمًا ثم تدريبهم على طرق البحث الإجرائي، وقد قلّم عدد من مشاركين معيقات حول الفائدة التي جوه من اشتركتهم في البرنامج التدريبي، وصور أحدهم وأجس أن مشروع البحث الإجرائي كان أحد أفضل مشاريع التي عملتها حيث إن هذا المشروع أجبرني أن أكتب تفكرتي عنى الموقف، ويقوم آخر بالقد ساعدي هذا البرنامج بالتفكير عنى مشاكل التي تو جهني وأن أعمل عنى حلها، ويضيف آخر وأطالب جميع المعلمين يبحثون عن التطوير، بهني أن يمارسوا البحث الإجرائي بشكل يومي

دراسة كريستينسون ورفاقه (Christenson, et al, 2002) هدفت إلى وصف مشروع البحث الإجرائي، و اعتبره كمثال على الطريقة العلمية لكتابه البحوث الإجرائية، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية طلاب من طلبة الدكتوراه وأستاذ دكتور مدرّس لمداه البحث الإجرائي وكشفت نتائج الدراسة أن البحث الإجرائي ساعد طلبة الدكتوراه في فهم ممارساتهم التعليمية، وكذلك فهم طلابهم بشكل أكبر وكذلك ساعدتهم على تعريف طلابهم بالبحث الإجرائي دراسة كونغ ساك وبيروث (Kongsak & Phairoth, 2004) هدفت إلى تدريب معلمي ما قبل الخدمة على مهارات البحث الإجرائي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالب في السنة الرابعة منهم (٣٩) ذكر و (٦٨) أنثى، كما تكونت العينة من (١٨) محاضرًا في قسم التعليم الثانوي في كلية التربية منهم (١٠) ذكور، و (٨) إناث، وقد ركز البرنامج على مبادئ ومهارات البحث الإجرائي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام دوات متعددة في عملية التدريب مثل المقاييس والاستبيانات، والكتابات التأمية وصور كانت تستعمل جميع استراتيجيات هذا أشارت نتائج الدراسة إلى سمية مهارات البحث الإجرائي لدى المشاركين خاصة في تعريف المشكلة، وتحليل البيانات وتفسير النتائج وكتابه التقرير دراسة أباي (Atay, 2006) هدفت إلى تطوير قدرة المعلمين عنى تنفيذ البحوث الإجرائية من خلال

وتحليل البيانات وكيفية تقديم تقرير البحث

— دراسته مؤسسة (WikiEducator. 2008)

هذه الدراسة إلى بدء برنامج تدريبي لمعلمي مقاطعه مدهيب (Madhya) على اجراء البحث الإجرائي، وتطويرهم كباحثين، وقد نُظِم هذا المشروع في ثلاثة مستويات ومرحلتين. وتوضح المستويات مراكز التدريب والمعروف بالصفيه، أمث المراحل فتوضح خطوات اجراء البحث الإجرائي مثل تحديد مشكلة الصفيه، والتخطيط للعمل، والتنفيذ، وتسجيل البيانات وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن البرنامج استطاع تطوير مهارات المعلمين الإجرائية البحث الإجرائي لدى المعلمين وأنهم سيتحولون بشكل كلي إلى باحثين

نلاحظ أن الدراسات السابقة قد وطعت طرقاً وأنماط بحثيه موعده ومختلفة، وبالرغم من هذا الاختلاف والتنوع إلا أن هناك إجماعاً حول أثر البرامج التدريبية في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى مختلف المعلمين. وقد تباينت مستويات تعاضد العبات التي استخدمت في هذه الدراسات، فهناك معلمون قبل الخدمة، ومعلمون أثناء الخدمة وطالبه جامعات، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وفيما يتعلق بسمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص موضح أن تكون المراسه الخاليه من الدراسات القليله التي تتناول مهارات البحث الإجرائي في البيئه لأرتديه

برنامج تدريبي قُصِد للمعلمين قبل الخدمة وأثناءه في تركي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلم منهم (٦) أثناء الخدمة (٥) منهم إناث وذكر واحد، ومتوسط أعمارهم (٢٩) سنة، وتراوحت خبرتهم ما بين ٤ - ٥ سنوات، أما معلمو ما قبل الخدمة فكان عددهم (٦) منهم (٤) إناث وذكران اثنان، ومتوسط أعمارهم (٢١) سنة، وكانوا في السنة الرابعه في الجامعة واختيروا على أساس أنهم قدموا بطلب الحصول على وظيفة في مدرسة الجامعة. كشفت نتائج الدراسة عن تعبر في نصورات معلمين حول البحث الإجرائي، حيث أصبح لهم معرفة نظرية وعملية عن البحث الإجرائي، كما كان تأثير البرنامج إيجابياً على تطوير مهاراتهم في استخدام البحث الإجرائي حيث أصبح المعلمون يعرفون كيف يجمعون ويحللون النتائج وكيف يُعبّون بياناتهم في صوء النظريات

دراسة هيبه التعميم بدولة قطر (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين في تخصصات مختلفه (اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والنزيرة الإسلامية) على استراتيجيات تطوير المهارات الأساسية لعمل الأبحاث الإجرائية، وقد شارك في هذه الدراسة (٢٠٠) معلم من (٦) مدارس، وتكون البرنامج من (١٢) درساً وجّهت للمتعلمين لتعلم أنواع مختلفة من الأبحاث الإجرائية، وكشفت نتائج الدراسة عن تطور مهارات المعلمين في كيفية تشكيل السؤال البحثي، وكيفية جمع

## طريقة الدراسة والإجراء

### منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على أربع منهجيات كمية مصنفة، على النحو الآتي

الأولى منها : منهجية : تقاسم من خلال أداة اختيار اختيار من متعدد تقاسم مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجمالي ومهاراته : بهدف الكشف عن واقع البحث لإجمالي ومهاراته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية

الثانية منها : منهجية : تقاسم من خلال نتائج منهجية الدراسة الأولى ، وذلك بهدف بناء برنامج تدريبي مقترح تتعلمه مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية

الثالثة منها : تجريبية بدائية (أولية) بتصميم ذي مجموعة واحدة و اختيار قبلي واختبار بعدي : تقاسم من خلال أداة اختبار مستوى المعرفة مهارات البحث لإجمالي لدى عينة مختارة من معلمي الدراسات الاجتماعية ذوي المستوى المعرفي المنخفض بالبحث لإجمالي الذين تم تحديدهم بالاعتماد على نتائج منهجية الدراسة الأولى - بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم

والرابعة منها : تجريبية بدائية (أولية) بتصميم لمجموعة الواحدة واختبار بعدي : تقاسم من خلال اختيار مصالي يهدف إلى التحقق من مدى تحسن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث لإجمالي ،

حيث تم تكميم 'الإجابيات المقالية' معلمي الدراسات الاجتماعية عليها باستخدام بطاقة تصحيح لأسئلة الاختبار المقالي مجتمع الدراسة ومعلميها

تكون مجتمع منهجية الدراسة الأولى من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية الاجتماعية العاملين في المدارس الحكومية التابعة مديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) البالغ عددهم (٢٦٧) معلماً ومعلمة

كذلك تكون مجتمع منهجية الدراسة الثانية من كافة فقرات أداة اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجمالي ومهاراته بهدف اعتماده كمكوبات معرفية في بناء البرنامج التدريبي المقترح

كما تكونت عينة منهجية الدراسة الثالثة والرابعة من (١٥) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية الاجتماعية بمرحلة الأساسية ، وتم يعملون درجة البكالوريوس ، وتم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية مع ضرورة التنويه إلى أن عينة منهجيتي الدراسة الثالثة والرابعة : هسي من المعلمين ذوي مستوى معرفي منخفض في مهارات البحث لإجمالي : الذين تم اختيارهم في ضوء نتائج منهجية الدراسة الأولى ، كما ذكر سابقاً

### أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة ، تم بناء الأداة على

## الشكل الآتي

اختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح

يتكون الاختبار من سبع مهارات خاصة بالبحث الإجرائي، هي: ١) مهارة معرفة البحث (إجرائي، ٢) مهارة تحديد مشكلة البحث (إجرائي، ٣) مهارة تصميم خطة إجرائية (٤) مهارة صياغة فرضيات البحث (إجرائي، ٥) مهارة جمع بيانات البحث (إجرائي، ٦) مهارة تحليل بيانات البحث (إجرائي، ٧) مهارة استخلاص نتائج البحث (إجرائي)

صدق محتوى الاختبار للتأكد من صدق الاختبار، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٣) محكماً من ذوي الاختصاص في المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم التربوي، حيث طيب منهم إبداء الرأي حول مناسبة فقرات الاختبار من حيث الصياغة اللغوية وشموليته للمهارات المقاسة من خلاله، واقترح ما يرويه مناسباً من تعديلات أو إضافة أو حذف، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة، الملتقى عليها من المحكمين على ضرورة إجرائها، وعليه فقد نكون الاختبار بصورته النهائية من (٥٠) سؤالاً

## ثبات الاختبار لأغراض التحقق من ثبات

اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث (إجرائي)، قام الباحث باختيار عينة استطلاعية بأستوب العنقبي القسدي مؤلفة من (٣٠) معلم من أمدوات ممتلكهم لمعرفة بالبحث (إجرائي)، ومن خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Retest) بمعدل رسمي مقداره أسبوعان، في التطبيق الأول والثاني، حيث تم حساب ثبات لإعادة باستخدام معادلة بيرسون، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونبرغ ريشاردسون (KR 20) لدرجة الكمية الخاصة باختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث (إجرائي)، ولدرجات الفرعية الخاصة بمهارات البحث (إجرائي)، وذلك كما في الجدول (١)

الجدول رقم (١). معاملات ثبات إعادة والاتساق الداخلي لاختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث (إجرائي)

٥	المعرفة بالبحث الإجرائي بجانب لخلق مهارة	ثبات الإضافة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
١	المعرفة بالبحث الإجرائي	٧٥	٩٣	٤
٢	تحديد مشكلة البحث (إجرائي)	٦٨	٨٩	٨
٣	تصميم خطة إجرائية	٧	٨	٣
٤	صياغة فرضيات البحث (إجرائي)	٦٧	٨٤	٤
٥	جمع بيانات البحث (إجرائي)	٧٤	٩	٦
٦	تحليل بيانات البحث (إجرائي)	٧٦	٨	٥
٧	استخلاص نتائج البحث (إجرائي)	٩٢	٩٥	٣
٨	الكل	٨	٨٩	٤



لأدب النظري والدراسات السابقة ذات اتصاله بكيفية بناء برامج تدريبية

و تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة محاضرة بأسلوب التنصيص القصصي من مخلصي الدراسات الاجتماعية + تم توفرت لديهم الرغبة والاستعداد للمشاركة في البرنامج التدريبي وكانوا من أكثر أفراد العينة تعاون مع الباحثين، والإقناع المتدرجين بقيمة وفائدة البرنامج التدريبي كان لابد من تخصيص جلسة افتتاحية يتم فيها التعريف بأهداف البرنامج التدريبي ومحتواه وأساليب التدريب المتبعة والاندماج على مكان ومواعيد اللقاءات، واشتمل البرنامج على ستة عشرة جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (٦٠ دقيقة)، وبين الخامسة الأولى والثانية (٣٠) دقيقة استراحة، خلال فترة رصيه نفلاً بحمسة أسابيع امتدت من ١٣ ٦ ٢٠٠٩ إلى ١١ ٦ ٢٠٠٩ بواقع جديتين تدريبيتين في اليوم الواحد. وقد قُدم في بداية كل جلسة تمهيد قبل قراءة كل موقف لتوضيح لأهداف المتوخاة من تطبيق الموقف التدريبي، والتأكيد على ضرورة حديه واستغلال الوقت بشكل ربحي

ثم يتم عرض الموقف التدريبي المراد تناوله في جلسته على شفاهيه، ويسم بوريه كمثل مصوراً على ورقه خاصة بكل منهم في المجموعة التدريبية، ومن ثم قراءة نص الموقف التدريبي على مسامع المعنيين، وبعد ذلك يقوم الباحثان بطرح الأسئلة المتعلقة بمهارات البحث الإجرائي (معرفة البحث الإجرائي، وتحديد مشكلة

أجرائي للدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة طُمنت الإجراءات

لأنه

بناء اختبار مستوى معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي، بحيث تكون من (٥٧) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد في صورته لأولية تخص البحث الإجرائي عامة، ومهارات البحث الإجرائي خاصة

ب غرض الاختبار على مجموعه من المحكمين من قبل الاختصاص

ج اختيار عينة استطلاعية بأسلوب النعيب القصدي مؤلف من (٢٠٦) معلماً تمّ يتسمون يعرفونهم بالبحث الإجرائي ومهاراته، بهدف التحقق من ثبات الإعادة و الاتساق الداخلي في الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي

د تطبيق اختبار مستوى معرفة معلّمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي على كافة أفراد مجتمع الدراسة البالغ (٢٤٧) معلماً، الذين بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية، كتب أن (٧) معلّمين منهم تم يكوموا منو جديدين أثناء عملية التطبيق، وكذلك علم تصاون (١٣) معلماً مع اب حثي.

هـ بناء البرنامج التدريبي ب يتفق مع نتائج إجابته السؤال الأول من أسئلة الدراسة من حيث إنها كشفت عن مكونات البرنامج التدريبي، وبما يتفق مع

معظمي الدراسات الاجتماعية، حيث يذهب نسبة لاتفاق الكلية بينهما (٩٦,٨٨%).

ي تطبيق الاختبار المقالي واستخدامه بطاقته التصحيح الخاصة به على أفراد عينة الدراسة ذات التصميم التجريبي البنائي (أولي) بمجموعة واحدة واختيار بعدي، التي خصصت لبرنامج التدريبي للطلاب لإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بعدي معرفة معظمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجمالي ومهاراته مع مراعاة ميبه تباين وفه متوسطاتها حسابية

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، ثم حساب لأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدراسات الاجتماعية لاختبار مستوى معرفة معظمي تربيه تدريبي وفه لأوساطها الحسابية على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجمالي على حدق.

للإجابة عن الجزء الأول من سؤال الدراسة الثالث، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بعدي معرفة معظمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجمالي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح متبوعه بإجراء اختبار وينكو كسون (Wilcoxon)

للإجابة عن الجزء الثاني من سؤال الدراسة

البحث وصوغها، وصوغ فرضيات العمل اللازمة من المشككة، وتصميم خطة إجرائية، وجمع البيانات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، ثم مناقشتها مع المعلمين لاستشارة عميات التدريب لديهم، وإتاحة الفرصة أمام أكبر عدد ممكن من المعلمين بالإجابة عن كل سؤال شعورياً وحثهم على الإجابة بأقصى طاقة ممكنة، ثم يقوم الباحثان بالطلب إلى كل معلم كتابه مقالة حسب الموقف التدريبي للسماح لأفكاره بالانطلاق على سجيته

و تطوير اختبار مقالي مكون من (١٥) سؤالاً لقياس درجة تمكني معظمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجمالي بالرجوع إلى لأدب النظري والدراسات السابقة

ح تطوير بطاقته تصحيح أسئلة الاختبار المقالي عن طريق وضع معايير خاصة بتصميم مهارات البحث الإجمالي لكل سؤال بتدرج خماسي يراوح بين (١ - ٥)، حيث بلغت من (٣٢) معيار

ط اختيار عينة استطلاعية مؤلفة من (٥) معلمين من الميه لاستطلاعيه لأوي، وتطبيق الاختبار المقالي عليهم، ثم تم استخدام بطاقته تصحيح أسئلة الاختبار المقالي من قبل الباحث وزميل آخر له من نفس الاختصاص، حساب نسبة لاتفاق بينهما باستخدام معادلة هولستي، ثم يعطى مؤشر يعتد به على جانبية البحث في حال استحصاه بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي في التطبيق النهائي بها على

الثالث: تم حساب الأوساط الحسابية والاحترافات  
معياريه الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية  
لجانب المهاري مهارات البحث الإجرائي مع مرعاة  
ترتيبها تدرجياً وفقاً لتوسعاتها الحسابية  
وتم كذلك حساب الأوساط الحسابية والاحترافات  
معياريه الخاصة بجانب المهاري مهارات البحث  
الإجرائي الفرعية مع مرعاة ترتيبها تدرجياً وفقاً لأوساطها  
الحسابية على مستوى كل مهارة من مهارات البحث  
الإجرائي على حدة

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة حسب أسئلة

الدراسة

أولاً: لإجابة عن سؤال الدراسة الذي نحن  
على «ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية  
بمبحث الإجرائي ومهاراته؟»  
لتحديد مكونات البرنامج التدريبي فقد تم تطبيق  
اختبار لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات  
الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي على مجتمع  
الدراسه كإسماً ثم تم حساب المتوسطات الحسابية  
والاحترافات المعيارية الخاصة بمدى المعرفة بالبحث  
الإجرائي ومهاراته مع مراعاة ترتيبها تدرجياً وفقاً  
لتوسعاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (٢)

جدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية الخاصة بالجانب المهاري المصطلح بالبحث الإجرائي ومهاراته موزج تدرجياً وفقاً  
لتوسعاتها

الرقم	الترتيب	المعرفه بالحساب الإجرائي وجانبه للمفهوم مهاره	المتوسط الحسابي	الاحتراف المعيارية	عدد الفقرات
٥		تصميم مفا دراسي	٥٤٥	٢٩	٢
	٢	للمرحه بالبحث الإجرائي	٤	٤	٢
	٢	تجميع بيانات البحث الإجرائي	٣٩٧	٢٤	٥
٣		مراجعة وصيغ البحث الاسمي	٣٨٧	٢٦	٦
٤	٥	جمع بيانات البحث الإجرائي	٣٥٠	٨	٦
٦	٦	تحليل مشكلة البحث الإجرائي	٣٤٣	٩	٨
٧	٧	تخطيط نتائج البحث الإجرائي	٣٣٥	٧	٣
		الكل للدراسه	٣٩		٥

يسر من الجدول (٢) أن كافة مهارات البحث  
الإجرائي بما فيها العلامة الكلية لاختبار البحث  
الإجرائي قد كانت دون مستوى الإقبال (٥٥٠) الذي  
تم سببه في ضوء المتوسط الحسابي لمعاملات مسعويه  
فقرات لاختبار الخاصة بالعيه لاستطلاعيه

ثانياً: لإجابة عن سؤال الدراسة الذي نحن على  
«ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتسمية مهارات  
البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟»  
تم حساب المتوسطات الحسابية والاحترافات  
معياريه للاحد حات التدريبه الخاصه بمهارات البحث

الإجرائي على مستوى كل مهارة من مهارات البحث - متوسطاتها الحسابية كل صمم المهاره الخاصة به وذلك  
لإجرائي على حدة مع مراعاة ترتيبها تسارياً وفقاً كما في الجدول (٣)

الجدول رقم (٣)، المتوسطات الحسابية والانحرافات: لخصائص الطرييقه الخاصه بالجانب التدريجي المتعلق مهارات البحث الإجرائي

مرتبة تدرجياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كل ضمن المهاره الخاصه به على حدة

الترتيب الخاص بالمهارة	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى
١	١	٧	٤٠
٢	٢	٤	٢٥
٣	٣	٦٩٦	٢٦
٤	٤	٦٦٥	٢٧
٥	٥	٦٣٨	٢٨
٦	٦	٤	٢٨
٧	٧	٥٨٦	٢٩
٨	٨	٤	٣٠
٩	٩	٤	٣١
١٠	١٠	٤٣٠	٣٢
١١	١١	٤	٣٣
١٢	١٢	٤	٣٤
١٣	١٣	٤	٣٥
١٤	١٤	٤	٣٦
١٥	١٥	٤	٣٧
١٦	١٦	٤	٣٨
١٧	١٧	٤	٣٩
١٨	١٨	٤	٤٠
١٩	١٩	٤	٤١
٢٠	٢٠	٤	٤٢
٢١	٢١	٤	٤٣
٢٢	٢٢	٤	٤٤
٢٣	٢٣	٤	٤٥
٢٤	٢٤	٤	٤٦
٢٥	٢٥	٤	٤٧
٢٦	٢٦	٤	٤٨
٢٧	٢٧	٤	٤٩
٢٨	٢٨	٤	٥٠
٢٩	٢٩	٤	٥١
٣٠	٣٠	٤	٥٢
٣١	٣١	٤	٥٣
٣٢	٣٢	٤	٥٤
٣٣	٣٣	٤	٥٥
٣٤	٣٤	٤	٥٦
٣٥	٣٥	٤	٥٧
٣٦	٣٦	٤	٥٨
٣٧	٣٧	٤	٥٩
٣٨	٣٨	٤	٦٠
٣٩	٣٩	٤	٦١
٤٠	٤٠	٤	٦٢
٤١	٤١	٤	٦٣
٤٢	٤٢	٤	٦٤
٤٣	٤٣	٤	٦٥
٤٤	٤٤	٤	٦٦
٤٥	٤٥	٤	٦٧
٤٦	٤٦	٤	٦٨
٤٧	٤٧	٤	٦٩
٤٨	٤٨	٤	٧٠
٤٩	٤٩	٤	٧١
٥٠	٥٠	٤	٧٢
٥١	٥١	٤	٧٣
٥٢	٥٢	٤	٧٤
٥٣	٥٣	٤	٧٥
٥٤	٥٤	٤	٧٦
٥٥	٥٥	٤	٧٧
٥٦	٥٦	٤	٧٨
٥٧	٥٧	٤	٧٩
٥٨	٥٨	٤	٨٠
٥٩	٥٩	٤	٨١
٦٠	٦٠	٤	٨٢
٦١	٦١	٤	٨٣
٦٢	٦٢	٤	٨٤
٦٣	٦٣	٤	٨٥
٦٤	٦٤	٤	٨٦
٦٥	٦٥	٤	٨٧
٦٦	٦٦	٤	٨٨
٦٧	٦٧	٤	٨٩
٦٨	٦٨	٤	٩٠
٦٩	٦٩	٤	٩١
٧٠	٧٠	٤	٩٢
٧١	٧١	٤	٩٣
٧٢	٧٢	٤	٩٤
٧٣	٧٣	٤	٩٥
٧٤	٧٤	٤	٩٦
٧٥	٧٥	٤	٩٧
٧٦	٧٦	٤	٩٨
٧٧	٧٧	٤	٩٩
٧٨	٧٨	٤	١٠٠
٧٩	٧٩	٤	١٠١
٨٠	٨٠	٤	١٠٢
٨١	٨١	٤	١٠٣
٨٢	٨٢	٤	١٠٤
٨٣	٨٣	٤	١٠٥
٨٤	٨٤	٤	١٠٦
٨٥	٨٥	٤	١٠٧
٨٦	٨٦	٤	١٠٨
٨٧	٨٧	٤	١٠٩
٨٨	٨٨	٤	١١٠
٨٩	٨٩	٤	١١١
٩٠	٩٠	٤	١١٢
٩١	٩١	٤	١١٣
٩٢	٩٢	٤	١١٤
٩٣	٩٣	٤	١١٥
٩٤	٩٤	٤	١١٦
٩٥	٩٥	٤	١١٧
٩٦	٩٦	٤	١١٨
٩٧	٩٧	٤	١١٩
٩٨	٩٨	٤	١٢٠
٩٩	٩٩	٤	١٢١
١٠٠	١٠٠	٤	١٢٢
١٠١	١٠١	٤	١٢٣
١٠٢	١٠٢	٤	١٢٤
١٠٣	١٠٣	٤	١٢٥
١٠٤	١٠٤	٤	١٢٦
١٠٥	١٠٥	٤	١٢٧
١٠٦	١٠٦	٤	١٢٨
١٠٧	١٠٧	٤	١٢٩
١٠٨	١٠٨	٤	١٣٠
١٠٩	١٠٩	٤	١٣١
١١٠	١١٠	٤	١٣٢
١١١	١١١	٤	١٣٣
١١٢	١١٢	٤	١٣٤
١١٣	١١٣	٤	١٣٥
١١٤	١١٤	٤	١٣٦
١١٥	١١٥	٤	١٣٧
١١٦	١١٦	٤	١٣٨
١١٧	١١٧	٤	١٣٩
١١٨	١١٨	٤	١٤٠
١١٩	١١٩	٤	١٤١
١٢٠	١٢٠	٤	١٤٢
١٢١	١٢١	٤	١٤٣
١٢٢	١٢٢	٤	١٤٤
١٢٣	١٢٣	٤	١٤٥
١٢٤	١٢٤	٤	١٤٦
١٢٥	١٢٥	٤	١٤٧
١٢٦	١٢٦	٤	١٤٨
١٢٧	١٢٧	٤	١٤٩
١٢٨	١٢٨	٤	١٥٠
١٢٩	١٢٩	٤	١٥١
١٣٠	١٣٠	٤	١٥٢
١٣١	١٣١	٤	١٥٣
١٣٢	١٣٢	٤	١٥٤
١٣٣	١٣٣	٤	١٥٥
١٣٤	١٣٤	٤	١٥٦
١٣٥	١٣٥	٤	١٥٧
١٣٦	١٣٦	٤	١٥٨
١٣٧	١٣٧	٤	١٥٩
١٣٨	١٣٨	٤	١٦٠
١٣٩	١٣٩	٤	١٦١
١٤٠	١٤٠	٤	١٦٢
١٤١	١٤١	٤	١٦٣
١٤٢	١٤٢	٤	١٦٤
١٤٣	١٤٣	٤	١٦٥
١٤٤	١٤٤	٤	١٦٦
١٤٥	١٤٥	٤	١٦٧
١٤٦	١٤٦	٤	١٦٨
١٤٧	١٤٧	٤	١٦٩
١٤٨	١٤٨	٤	١٧٠
١٤٩	١٤٩	٤	١٧١
١٥٠	١٥٠	٤	١٧٢
١٥١	١٥١	٤	١٧٣
١٥٢	١٥٢	٤	١٧٤
١٥٣	١٥٣	٤	١٧٥
١٥٤	١٥٤	٤	١٧٦
١٥٥	١٥٥	٤	١٧٧
١٥٦	١٥٦	٤	١٧٨
١٥٧	١٥٧	٤	١٧٩
١٥٨	١٥٨	٤	١٨٠
١٥٩	١٥٩	٤	١٨١
١٦٠	١٦٠	٤	١٨٢
١٦١	١٦١	٤	١٨٣
١٦٢	١٦٢	٤	١٨٤
١٦٣	١٦٣	٤	١٨٥
١٦٤	١٦٤	٤	١٨٦
١٦٥	١٦٥	٤	١٨٧
١٦٦	١٦٦	٤	١٨٨
١٦٧	١٦٧	٤	١٨٩
١٦٨	١٦٨	٤	١٩٠
١٦٩	١٦٩	٤	١٩١
١٧٠	١٧٠	٤	١٩٢
١٧١	١٧١	٤	١٩٣
١٧٢	١٧٢	٤	١٩٤
١٧٣	١٧٣	٤	١٩٥
١٧٤	١٧٤	٤	١٩٦
١٧٥	١٧٥	٤	١٩٧
١٧٦	١٧٦	٤	١٩٨
١٧٧	١٧٧	٤	١٩٩
١٧٨	١٧٨	٤	٢٠٠
١٧٩	١٧٩	٤	٢٠١
١٨٠	١٨٠	٤	٢٠٢
١٨١	١٨١	٤	٢٠٣
١٨٢	١٨٢	٤	٢٠٤
١٨٣	١٨٣	٤	٢٠٥
١٨٤	١٨٤	٤	٢٠٦
١٨٥	١٨٥	٤	٢٠٧
١٨٦	١٨٦	٤	٢٠٨
١٨٧	١٨٧	٤	٢٠٩
١٨٨	١٨٨	٤	٢١٠
١٨٩	١٨٩	٤	٢١١
١٩٠	١٩٠	٤	٢١٢
١٩١	١٩١	٤	٢١٣
١٩٢	١٩٢	٤	٢١٤
١٩٣	١٩٣	٤	٢١٥
١٩٤	١٩٤	٤	٢١٦
١٩٥	١٩٥	٤	٢١٧
١٩٦	١٩٦	٤	٢١٨
١٩٧	١٩٧	٤	٢١٩
١٩٨	١٩٨	٤	٢٢٠
١٩٩	١٩٩	٤	٢٢١
٢٠٠	٢٠٠	٤	٢٢٢
٢٠١	٢٠١	٤	٢٢٣
٢٠٢	٢٠٢	٤	٢٢٤
٢٠٣	٢٠٣	٤	٢٢٥
٢٠٤	٢٠٤	٤	٢٢٦
٢٠٥	٢٠٥	٤	٢٢٧
٢٠٦	٢٠٦	٤	٢٢٨
٢٠٧	٢٠٧	٤	٢٢٩
٢٠٨	٢٠٨	٤	٢٣٠
٢٠٩	٢٠٩	٤	٢٣١
٢١٠	٢١٠	٤	٢٣٢
٢١١	٢١١	٤	٢٣٣
٢١٢	٢١٢	٤	٢٣٤
٢١٣	٢١٣	٤	٢٣٥
٢١٤	٢١٤	٤	٢٣٦
٢١٥	٢١٥	٤	٢٣٧
٢١٦	٢١٦	٤	٢٣٨
٢١٧	٢١٧	٤	٢٣٩
٢١٨	٢١٨	٤	٢٤٠
٢١٩	٢١٩	٤	٢٤١
٢٢٠	٢٢٠	٤	٢٤٢
٢٢١	٢٢١	٤	٢٤٣
٢٢٢	٢٢٢	٤	٢٤٤
٢٢٣	٢٢٣	٤	٢٤٥
٢٢٤	٢٢٤	٤	٢٤٦
٢٢٥	٢٢٥	٤	٢٤٧
٢٢٦	٢٢٦	٤	٢٤٨
٢٢٧	٢٢٧	٤	٢٤٩
٢٢٨	٢٢٨	٤	٢٥٠
٢٢٩	٢٢٩	٤	٢٥١
٢٣٠	٢٣٠	٤	٢٥٢
٢٣١	٢٣١	٤	٢٥٣
٢٣٢	٢٣٢	٤	٢٥٤
٢٣٣	٢٣٣	٤	٢٥٥
٢٣٤	٢٣٤	٤	٢٥٦
٢٣٥	٢٣٥	٤	٢٥٧
٢٣٦	٢٣٦	٤	٢٥٨
٢٣٧	٢٣٧	٤	٢٥٩
٢٣٨	٢٣٨	٤	٢٦٠
٢٣٩	٢٣٩	٤	٢٦١
٢٤٠	٢٤٠	٤	٢٦٢
٢٤١	٢٤١	٤	٢٦٣
٢٤٢	٢٤٢	٤	٢٦٤
٢٤٣	٢٤٣	٤	٢٦٥
٢٤٤	٢٤٤	٤	٢٦٦
٢٤٥	٢٤٥	٤	٢٦٧
٢٤٦	٢٤٦	٤	٢٦٨
٢٤٧	٢٤٧	٤	٢٦٩
٢٤٨	٢٤٨	٤	٢٧٠
٢٤٩	٢٤٩	٤	٢٧١
٢٥٠	٢٥٠	٤	٢٧٢
٢٥١	٢٥١	٤	٢٧٣
٢٥٢	٢٥٢	٤	٢٧٤
٢٥٣	٢٥٣	٤	٢٧٥
٢٥٤	٢٥٤	٤	٢٧٦
٢٥٥	٢٥٥	٤	٢٧٧
٢٥٦	٢٥٦	٤	٢٧٨
٢٥٧	٢٥٧	٤	٢٧٩
٢٥٨	٢٥٨	٤	٢٨٠
٢٥٩	٢٥٩	٤	٢٨١
٢٦٠	٢٦٠	٤	٢٨٢
٢٦١	٢٦١	٤	٢٨٣
٢٦٢	٢٦٢	٤	٢٨٤
٢٦٣	٢٦٣	٤	٢٨٥
٢٦٤	٢٦٤	٤	٢٨٦
٢٦٥	٢٦٥	٤	٢٨٧
٢٦٦	٢٦٦	٤	٢٨٨
٢٦٧	٢٦٧	٤	٢٨٩
٢٦٨	٢٦٨	٤	٢٩٠
٢٦٩	٢٦٩	٤	٢٩١
٢٧٠	٢٧٠	٤	٢٩٢
٢٧١	٢٧١	٤	٢٩٣
٢٧٢	٢٧٢	٤	٢٩٤
٢٧٣	٢٧٣	٤	

تابع جدول رقم (٣).

جانب للقرئ المعلق بمهارة	رقم الصفحة	الدرجة	مجموعة المفردة	الوسط الحسابي	الإجمالي المتوسط
تصميم خط إبراهيم	٧		نصير خطة البحث الإجرائي بمهارة	٧	٤٩
	٣٨	٢	في من مخطط، جميع البيانات الأولية، بتدوير المخطط، التمهيد في البحث الإجرائي	٤	٤٩
	٣٥	٣	إنتاج البحث الإجرائي من تصميمه إلى جرائده	٢	٤٩
مناقشة درجات البحث الإجمالي	٣٢		المناقشة في البحث الإجرائي بعد أن تنتج	٦٨٣	٤٧
	٢٤		لا يمدى المقصود من البحث إلى كذا	٧	٤٧
	٢٣	٣	مناقشة البحث	٢٩٥	٤٦
	٣	٤	من مناقشة المقصود في البحث الإجرائي بعد أن يكون	٢٥	٤٣
عمل مناقشة البحث الإجمالي	٣٩		توضيح نوع البيانات التي يعتمد الباحث الإجرائي على	٥٣٣	٥
	٣٧		تكون مهارة جميع الخطوات في البحث الإجرائي على حد سواء	٤٨٩	٥
	٤	٣	من الأخطاء التي تقع على المخطط للبيانات الإجرائي فيه بحث	٤	٥
	٣٦	٤	في من تصميمات التالية من مخطط جميع المعلومات	٣٥٩	٤٨
	٤٤	٥	تأني عملية الترتيب في الأخطاء الترتيب في العلاقة في البحث الإجرائي بعد	٢٤٣	٤٣
	٤		في جرائده، استخدام الأخطاء، المناقشة في البحث الإجرائي	٧	٤٦
	٤٦		توضيح البيانات هو	٦٦	٤٧
مناقشة البيانات البحث الإجمالي	٤	٤	تحليل البيانات في البحث الإجرائي يتم من خلال	٤٧٦	٥
	٤٧	٣	تحليل البيانات في البحث الإجرائي	٤٦	٥
	٤٥	٤	في تصميمات التالية من مخطط جميع المعلومات	٩٤	٤
	٤٣	٥	في كذا، عند تحليل البيانات	٨٩	٣٩
	٥		منه، تحليل نتائج البحث الإجرائي بعد أن يكون على	٤٥٤	٥
البحث الإجمالي	٤٩	٣	نتائج البحث الإجرائي غير قابلة للتعميم بسبب	٤	٤٩
	٤٨	٣	النتائج المعتمدة في البحث الإجرائي كمثل بعد	٣٧	٣٤

الإجمالي على مهارات المعرفة بمهارة تحديد مشكلته  
البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين  
(١٤٥ - ٥٨٦) مرتبة تنازلياً  
الحاسب المتعلق بمهارة تصميم خطه  
إجمالي على مهارات المعرفة به، به تصميم خطه  
إجمالي بأوساط حسابية تراوحت ما بين ٣٠٤١  
١٠٦٧ مرتبة تنازلياً

يلاحظ من جدول (٣) أن النتائج الخاصة به  
كانت على النحو الآتي  
خائب المتعلق بمهارة معرفته بالبحث  
الإجمالي على مهارات معرفته بمهارة معرفته  
بالبحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين  
(١٠٩٧ - ١٧٤٠) مرتبة تنازلياً  
- خائب المتعلق بمهارة تحديد مشكلته البحث

الخائب المتعلق بمهارة صياغة فرضيات البحث الإحصائي على المهارات الفرعية لمهارة صياغة فرضيات البحث الإحصائي بأوساطها الحاسوبية تراوحت ما بين (٢٥١ - ٦٨٣) مرتبة تنازلياً

الخائب المتعلق بمهارة جمع بيانات البحث الإحصائي على المهارات الفرعية لمهارة جمع بيانات البحث الإحصائي بأوساط حاسوبية تراوحت ما بين (٥٣٣ - ١٠٧١) مرتبة تنازلياً

خائب المتعلق بمهارة تحميل بيانات البحث الإحصائي على المهارات الفرعية لمهارة تحليل بيانات البحث الإحصائي بأوساط حاسوبية تراوحت ما بين (١٨٩ - ٦٦١) مرتبة تنازلياً

- خائب المتعلق بمهارة استخلاص نتائج البحث الإحصائي على المهارات الفرعية لمهارة استخلاص نتائج البحث الإحصائي بأوساط حاسوبية تراوحت ما بين (١٣٢ - ٤٥٤) مرتبة تنازلياً

كما تقدم يتضح أن (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإحصائي ومهاراته قد كانت دون مستوى الإتقان الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات اختبار مستوى المعرفة بالبحث الإحصائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإحصائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية ثالثاً للاستجابة عن سؤال الدراسة الذي نعره علمي «ما أثر البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإحصائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟»

هدت ثم حساب المتوسط الحسابي والاحترافين المعياريين الخاصين بمدى معرفة بالبحث الإحصائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج متنوع بإجراء اختبار ويلكو كسون (Wilcoxon) وذلك كما في الجدول (٤)

جدول رقم ٤: نتائج اختبار ويلكو كسون للكشف عن الفروق في توزيع الاختيار القلبي والهمدي

المجالب لمعاري المتعلق بالبحث الإحصائي ومهاراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعاري	الترتيب	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	$Z^*$	الدلالة الإحصائية
معرفة المحت الإحصائي	٣٣	٧٩	قباليه			٧	١١٩٠	
			موجبة	٥	٨	٧		
	٨٩٨	٧٦	للتكاهة					
تقديم مشكله بحث الإحصائي	٩	٤	انكلي	٥			٤٤٩٠	
			للمدائ					
			موجبة	٥	٨	٧		
	٩٧٥	٩٧	للتكاهة					
			انكلي	٥				

تابع الجدول رقم ٤

الجهة المبررة المطابق بالبحث الإحصائي ومهارة	المطابق	المتوسط الحسابي	الافتراض النظري	الفرق	المتوسط الفرق	مجموع الفرق	Σ	الدلالة الإحصائية
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	١	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	٢	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	٣	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	٤	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	٥	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	٦	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	٧	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	٨	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	٩	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	١٠	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	١١	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
ملاحظة ملاحظة ملاحظة الإحصائي	١٢	٢٢٣		٢	٢		٣ ٢٢٥٠	
				٢	٢	٢		
				٢	٢			
				٢	٢			
الملاحظة الحادية								
الملاحظة الثانية								
الملاحظة الثالثة								
الملاحظة الرابعة								

من يدرس على أن أداء المعلمين على الاختبار البعدي  
مستوى المعرفة بالبحث لإجرائي ومهاراته كان أفضل  
من دأهم على الاختبار القبلي وبما هو جوهرى

ينصح من حقوق (٤) وجود فرق جوهرى عند  
مستوى الدلالة ٠.٠٥ + مع توزيع النحصيل القبلي  
وبتوزيع النحصيل البعدي والنسبة التوزيع البعدي

ومما يؤكد هذه النتيجة النسب المثوية للمستجيبين المتقنين وغير المتقنين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك كما في الجدول (٥)

الجدول رقم (٥): النسب المثوية للمستجيبين المتقنين وغير المتقنين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي

الجانب المهاري لتصلح بالبحث الإجرائي ومهاراته	التطبيق	غير متقن	متقن
معرفة بالنسب الاجرائي	قبلي بعدي	٤ ٩٠	٩٠ X
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	قبلي بعدي		
صياغة فرضية البحث الإجرائي	قبلي بعدي	٧٣٣ ٩٦٧	
جمع بيانات البحث التجريبي	قبلي بعدي	٩٣٣ ٩٧	
تصميم خطة إجرائية	قبلي بعدي	٨٦٧ ٣٣	
تحليل بيانات البحث الإجرائي	قبلي بعدي	٩٣٣ ٩٩	٩٧
استخلاص نتائج البحث الإجرائي	قبلي بعدي	٥ ٩	
الكلية للأدلة	قبلي بعدي	٩ ٩٠	٩٠ ٩٩

يتضح من الجدول (٥)، أن النسب المثوية للمستجيبين غير المتقنين في التطبيق القبلي قد تحسنت بـ قيمته (٥٠٪) في حين أن النسبة المثوية للمستجيبين المتقنين في التطبيق البعدي قد تجاوزت بـ قيمته (٥٠٪) بواقع حال (١٠٠٪)، مما يعني أن معلّمي الدراسات الاجتماعية قد أتقنوا، وعرفوه بالبحث الإجرائي ومهاراته

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات معيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري مهارات البحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تدرجاً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في جدول (٦)

الجدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مرتبة تدرجاً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرقم	المرتبة	الجانب المهاري لتصلح بالبحث الإجرائي ومهاراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦		استخلاص النتائج	٨٣٣	٧٩
	٧	تحديد مشكلة البحث وصياغتها	٨٠٣	٣
٣	٣	تصميم خطة البحث	٦٤	٧
٤	٤	جمع البيانات	٦	٣٤
٧	٥	معالجة فرضيات البحث والاستخلاص من مشكلة	٣٨٧	٤٧
٥	٩	معالجة البيانات	٤	٥٧
		الكلية للأدلة	٥٧٩	٩

يلاحظ من الجدول (٦) أن نتائجها كانت على النحو الآتي

- ١ جاءت مهارة استخلاص النتائج بمرتبة لأولى ضمن بدرجة يمكن (كبيره جداً)
- ٢ جاءت مهارة تحديد مشكلة البحث وصياغتها في المرتبة الثانية ضمن درجة يمكن (كبيره جداً)



وجمود مشكلة المقترحة، فيشير أحد المعلمين إلى المؤشرات المرتبطة بمشكلة التي اقترحها وهي عدم انتباه الطلاب أثناء عرض الموقف التعليمي قائلاً «من المؤشرات التي تدل على وجود مشكلة المقترحة هي كثرة الكلام وكثرة الحركة، وعدم القدرة على التواصل الفعال مع الموقف التعليمي وسري التحصيل»

كذلك قام المعلمون بصياغة مشكلاتهم المقترحة على شكل سؤال بحثي مثل «ما مدى تأثير المعلم في رفع مستوى تحصيل الطلبة ضمن صف عدد طلابه ٣٠ طالباً؟»

ثم قام المعلمون بتحليل مشكلاتهم من حيث أسبابها ونتائجها، فهذا أحد المعلمين يحلل مشكلته قائلاً «إن الأعداد الكبيرة لطلاب في العرف الصفي» صبه سوء توزيع العرف الصفي من قبل المدرسة ووقوع المدرسة ضمن منطقة مكتظة سكانياً مما يسبب نزاهة إقبال الطلبة على المدرسة، ورغبة بعض الأهالي والطلاب أيضاً في أن يكونوا في صف فيه نسبة من الطلاب ذوي التحصيل العلمي المرتفع»

ثم يذكر هذا المعلم الآثار السلبية المتوقعة بهذه المشكلة قائلاً «عدم قدرة المعلم على الاهتمام ومتابعه جميع الطلاب بالقدرة فيه ضمن حصص دراسية تدور» بـ (١٥) دقيقة، مع وجود مهام كبيرة على المعلم أن يقوم بتبسيطها، فإن ذلك سيحرم صفات التحصيل من «شابة»

٣ جاءت مهارة تصميم خطة إجرائية في أدوية الثالثة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً)

٤ جاءت مهارة جمع البيانات في تربية الرابعة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً)

٥ جاءت مهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة في المرتبة الخامسة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً)

٦ جاءت مهارة تحليل البيانات في المرتبة السادسة ضمن درجة تمكن (كبيرة)

تجدر الإشارة إلى أن درجة المدارس الكثيرة للمجانب، نهاري نهاري البحوث الإجرائي قد جاءت ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً) بموسط حادي ممدارة (٥٧٩، ٤)

وفيما يلي نماذج من إجابات المعلمين على الأسئلة المفدالية التي تناولت مهارات البحث الإجرائي أولاً مهارة تحديد المشكلة

طرح المعلمون مشكلات متنوعة نفع تحب ثلاثة مجالات

أ المجال النهوي «عدم القيام بالواجبات انسيبه»

ب - المجال النفسي «اعضاء الطلاب على بعضهم بالصر (العدوانية)»

ج المجال البدني «عدم الطلاب الكبير في العرفة الصفي الصفي»

وقد ذكر المعلمون المؤشرات التي تدل على

## ثانياً مهارة تصميم خطة إجرائية

وبعد ذلك قدم المعلمون بوضع خطته الإجرائية تمكنهم من حل المشكلة باتباع طريق منظم، ويشير أحد المعلمين إلى الخطة الإجرائية التي وضعها هو جهة مشكلته المقترحة

جمع معلومات كافية من مصادر متنوعة ذات علاقة بمشكلته

عديد المصادر البشرية التي يمكن الاستعانة بها مثل مدير المدرسة، والزملاء المعلمين، والتجمع العمي

عديد المصادر مادية مثل الأدوات المدرسية جمع البيانات مثل السجلات والاختبارات والمقابلات

عديد مكان وزمان الدراسة

## ثالثاً مهارة جمع البيانات

حدد المشاركون في اندراسه البيانات التي سيجمعونها عن مشكلة في الدراسة، وأشار أحد المعلمين إلى نوع البيانات التي سيجمعها عن مشكلته بطروحه قائلاً «سأجمع بيانات نوعية وكمية عن مشكلتي أما البيانات النوعية فستستخدم المقابلة مع الطلاب حول آرائهم وتصوراتهم حول الصعوف المكتظة بحدود الطلاب، وكذلك سأقوم بتسجيل ملاحظات حول تلك الصعوف أما البيانات الكمية سأقوم بوزن أسياح عن الطلاب لقياس اتجاهاتهم ومشاعرهم حول وجودهم في صف مكتظ بالطلاب»

## رابعاً مهارة تحليل البيانات

أشار المشاركون إلى تحليل البيانات الكمية والنوعية التي قاموا بجمعها، وأشار أحدهم «بعد أن جمعت البيانات سأقوم بتصنيفها وترتيبها حسب مدى التعبير الذي طرأ على سلوك الطلاب أثناء الحصة الصفية وأدائهم ووجهاتهم النفسية، ومظهر التصرف العملي الذي أحروه، وينبغي نفس انهم قائلاً «أما إذا كانت البيانات المجموعة كمية فستستخدم الإحصاءات الوصفية مثل الوسط الحسابي والحراف المعياري، وسجّل عدد مرات التي يتكرر فيها أحد الأنماط السلوكية»

## خامساً مهارة استخلاص نتائج

ذكر المشاركون النتائج التي يمكن أن يوصلوا بها في ضوء معطيات أسبوعه فذكر أحدهم النتائج التي يمكن أن يتوصل لها بعد قيامه بدورات السبوع وصولاً لحل المشكلة التي تسببها وهي مشكلة الأعناد الكبير في العرفة الصفية «تفاعل الطلاب مع الموقف التعليمي ومشاركتهم في الحوار والنقاش بشكل كبير كما كان عدد الطلاب في العرفة الصفية قليلاً، ازدياد ثقة الطالب بعنه لإتاحة الفرصة له بالتعبير عن رأيه»

وقد اقترح هذا المعلم بعض التعديلات في ضوء النتائج التي توصل لها منها «توزيع الطلاب على الصفوف الصفية بحيث لا يتجاوز من ٢٠ - ٢٥ طالب لكل عرفة صفية»

ويذكر آخر النتائج التي توصل بها لحل مشكلته

البكالوريوس (تاريخ، جغرافيا)، ومستوى الدافعية لديه، وخبراته البحثية، ومن لأسباب كحدثت أسباب خارجية كشح موارد انالية مختصه بتدريب على إجراء البحوث الإجرائية، وصيق الوقت، وانشغال معلم الدراسات الاجتماعية بمشكلات مادية واجتماعية حالت دون ممارسته ببحث لاجرائي ويتفق هذا مع ما ذهب إليه أنويجور (Onwueghuzie, 1998) في أنه إذا كوّن الطالب في مرحلة البكالوريوس مجاهداً سيباحو مادة البحث التربوي، فإن ذلك سيرفع من مستوى الفهم عندهم، كما يعشقهم بالنالي من توظيف مهاراتهم البحثية المعرفية التي يكتسبونها من اعادة في مواقف بحثية معينة، وهذا يشكل تخصص محملي الدراسات الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا) عائداً في اكتساب مهارات البحث الإجرائي، لأنه لم يسبق لهم أن تعرضوا لها حيث إنهم معدون أساساً في كليات إنسانية ويتفق هذا مع دراسة أنويجور (Onwueghuzie, 2000) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي التخصصات العلمية أكثر تحصيلاً لمهارات البحث مقارنة مع نظرائهم من ذوي التخصصات الإنسانية كما أن معلم الدراسات الاجتماعية لم تُتاح لهم مرحلة التعرف على بعض المفاهيم التربوية، وهذا يُفسّر من لاحظته الباحث عند توزيع خيار البحث لاجرائي فقد كان معلمو الدراسات الاجتماعية لاجتماعية مترددين في الإجابة عن الاختبار، بل إن بعضهم كان يرفض الإجابة عن الاختبار بحجة أنهم لا يعرفون أي

«عدم اتناء بعض الطلاب أثناء الحصة» قائلاً «إن مشكلة عدم الاتناء لبعض الطلبة أثناء الحصة ظاهرة طبيعية، لا تُعد مؤشراً أساسياً على ضعف الإلمام الصفي أو طرق التدريس لكنها تعني مشكلة مؤثرة على التحصيل العلمي للطلبة». ويقترح هذا المعلم بعض التعديلات التي سيجريها في ضوء نتائجها منها «اتساع إدارة صفه ليعلم عن مفهوم النشر كنه والعصاقة بين المعلم والطالب ومع الطالب أدواراً متعددة في التخطيط، التنفيذ والتقييم لمواقف الصفيه مع مرعاة المعروف المعرفية في الجوانب المعرفية والعصاقة والاجتماعية للطلبة، العمل على إيجاد بيئة صفية جديدة من خلال التوسع في الطرائق والأساليب المتبعة في الحرفه الصفيه».

#### مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً مناقشة نتائج السؤال الأول: الذي نص على «ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؟»

أظهرت نتائج السؤال الأول، أن كافة مهارات البحث الإجرائي بما فيها العلامة الكنية لاختبار البحث لاجرائي قد كانت دون مستوى الإتقان (٥٠)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب أهمها: أسباب ذاتية عند المعلم نفسه كالقلق والخوف من القيام بالبحث الإجرائي، وانخفاض المعلمين السلبية نحو إجراء البحوث، وتخصص المعلم في مرحلة

شيء عن البحث الإجرائي، فنتيجة الاختبار ستكون محسومة مسبقاً، كما أن هؤلاء المعلمين كانوا يشككون بعلاقتهم على (جبر) مثل هذه البحوث دون تدريب مسبق، ويتفق هذا مع دراسة كيوك، ورفاقه Kiock, et al, ٩٩٩) التي أشارت إلى بعض المعتقدات التي تجعل المعلمين غير راغبين في (جبر) هذه البحوث إلا وهي فقدان الصدور البحثية عندهم وعامل الوقت الذي لا يسمح لهم بالقيام بالبحث الإجرائي وقد وصف معدمو الدراسات الاجتماعية البحث الإجرائي بأنه استثنائي وخارج عن دور المعلم ومتعارض مع وقته الذي هو من حق الطالب، لذلك لم يُكتفوا أنفسهم عما التعرف على البحث الإجرائي ومن ثمّ مدرسته ويتفق هذا مع دراسة كرس ورفاقه (Cousins, et al, ٩٩٩) حيث جاءت آراء بعض المعلمين تتصور حول أن لأبحاث الإجرائية مجرد دراسات نظرية تدخل في تطبيقها ظروف خاصة بالمعلم والطالب ومدرسته

وعلى الرغم من اعتماد وزارة التربية والتعليم لا دية أبحاث إجرائي كمعيار من معايير التقييم المهنية بمعهم ٢٠٠٦، إلا أنهم لم يعمل على وضع برنامج تدريبي أو دورات تدريبية بربطه معمد معلمي الدراسات الاجتماعية بهدف إثراء الجانب النظري ومهاري لديهم في مجال البحث الإجرائي ولعل هذا ما ساهم في تدني معرفه معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته

وبالإضافة إلى ما تقدم، فإن كليات التربية في جامعات حكومية وخاصة تتحمل بعض المسؤولية في عدم شيوع وإشراك مفهوم البحث الإجرائي لدى شريحة واسعة من حريبيها، كما أشار شهاب إلى (١٩٩٥) أن مادة البحث التربوي التي تقدم ضمن برامج الجامعات لم تخدم أهدافها الأساسية في تدريب معمد المستعمل على إجراء أبحاث ميدانية موجهة للمساهمة في حل المشكلات التعليمية التي تواجهه في حجرة الدراسة ويسجم هذا مع الدراسة التي قامت بها فياديرو (Vadeto, 2004) حيث أشارت إلى أن الخطأ الدراسية التي نعلمها مؤسسات التعليم العالي عبارة عن إهداء الطالك الباحث، نتيجة تركيزها على المكتوب بحرفي على حساب المكتوب البحثي لدى الطالب

لثانياً مناقشة نتائج السؤال الثاني، الذي نص على «ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟»

أظهرت نتائج السؤال الثاني أن (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفه معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تقسيم كافة فقرات اختبار مستوى معرفه معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي

ذلك أن كل مهارات البحث الإجرائي السبعة المذكور تشير بطريقة حنوية وكنها تكمل بعضها البعض أي لا يجوز لأقتصر على مهارة معينة دون وجود المهارة الأخرى، يتفق ذلك مع ما ذكره جونسون (Johnson, ١٩٩٢) بأن هذا النوع من البحوث لا يسير في نظام معلق وأنب يسير ضمن سلسلة حنوية من خلفات كل حنة منها مؤي أنى خلفه التي نلها

ثالثاً، مافشة نتائج مؤال الدراسة الثالث الذي نصر على «ما أقر البرنامج التدريبي المقترح لتسمية مهارات البحث لإجرائي لدى معلمي ندراسات لاجتماعية؟»

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري عد مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  بين متوسطي حسابين خاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل تطبيق البرنامج وبعد له صاخ التطبيق البعدي مقارنه بالتطبيق القبلي على مستوى مدى المعرفة بالبحث لإجرائي كما يمي أن معدمي الدراسات لاجتماعية قد أنقوا معرفة بالبحث لإجرائي ومهاراته

ويمر الباحثان هذه النتيجة إلى أن البرنامج قد طلق على أفراد العينة الذين يصغرون في الأصل إلى مهارات البحث الإجرائي، وعلى هذا الأساس، تم إجراء بعه نوعيه وكمه على مستوى معرفي معدمي الدراسات الاجتماعية في البحث لإجرائي، ويسجم هذا مع ما أكد عليه آرثر وبرفاقه (Arthur, et al

لدى معدمي الدراسات لاجتماعية، ويمرو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه لا مجال في معرض أي برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي، إلا أن يشتمل على مهارات البحث الإجرائي الآيه ووفق الترتيب مهارة أعرفه في البحث الإجرائي، ومهارة تحديد مشكله البحث الإجرائي، ومهارة تصميم خطة إجرائيه ومهاره صياغة فرضيات البحث الإجرائي ومهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ومهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ومهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي

أما بالنسبة لماذا يستعرض أن يشتمل أي برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات البحث الإجرائي، وفق الترتيب السابق الذكر؛ ذلك أنه لا مجال بتحقيق مهارة استخلاص نتائج البحث لإجرائي دون وجود مهارة تحليل بيانات البحث لإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة تحليل البيانات دون وجود مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي دون وجود مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي دون وجود مهارة تصميم خطة إجرائيه، ولا مجال لوجود مهارة تصميم خطة إجرائيه دون وجود مهارة تحديد مشكله البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة تحديد مشكله البحث الإجرائي دون وجود مهارة المعرفة بالبحث لإجرائي

لأفكار لإبداعية وبالتالي يجد انتشاراً نفسه في حو من  
خبرته والثقة في طرح أفكاره.

كما أن أسلوب طرح هو أصبح لتدريسيه  
وتدسلسله مع وجود أمثلة لتوضيحها، وتقسيم كل  
موضوع إلى عدد من النصوص، سهل على معلمي  
الدراسات الاجتماعية التدرب مما أدى إلى نمية  
معارفهم بمهارات البحث الإجرائي، كما أسهمت  
أسئلة التقويم الذاتي في نهاية كل نص تدريبي في  
التأكد من مدى فهم معلمي الدراسات الاجتماعية  
واستيعابهم للنص، كما أسهمت التدريبات والأنشطة  
الموجودة في نهاية المواضيع التدريبية في تعزيز وتفعيل  
ما تعلمه معلمي الدراسات الاجتماعية من خلال  
قيامهم ببعض هذه التدريبات والأنشطة ذات العلاقة  
بمهارات البحث الإجرائي، وبعد الربط بين النصوص  
التدريبية والواقعية اليومية من العناصر الرئيسة التي  
أسهمت في نجاح البرنامج التدريبي فقد تحدث بعض  
التدريسين عن مرورهم بخبرات مشابهة مع  
المشكلات البحثية الواردة في البرنامج التدريبي  
وحاذا احتاج المنعنى بمهارة تحديد المشكلة البحثية  
م جعلهم يربطون بين خبراتهم السابقة وبين المشكلة  
مطروحة

ويستجمل هذا مع ما أشار إليه جرينبرج وبارون  
(Greenberg & Baron)، أشار إليهم في أبو النصر  
(٢٠٠٩) أن مشاركة المتدرب في عملية التدريب تؤدي  
إلى رسوخ ما تعلمه المتدرب لفترة أطول، والمتدرب في

(٩٩٩٩) من أن المعلمين بدأ أدركوا أهمية وحقيقة البحث  
الإجرائي مما أيد إقبالهم عليه لتسهيل العمل عندهم  
كما تم مراعاة - أثناء بناء البرنامج التدريبي  
لمقترح لتسمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي  
الدراسات الاجتماعية - تفعيل مستويات تصنيف بلوم  
ذات العلاقة بالمهارات المعرفية العليا المشتملة على  
(التذكر والفهم والتطبيق)؛ مما انعكس على معلمي  
الدراسات الاجتماعية بالاستفادة خشي في تلقي  
معلومات الواردة في البرنامج التدريبي، وبمكس أب  
تغري هذه النتيجة إلى وصوح الأهداف العامة للبرنامج  
التدريبي وتعاون معلمي الدراسات الاجتماعية  
وتفاعلهم مع البرنامج التدريبي، واستعدادهم  
للتدريب زياده على أساليب التدريب المتنوعة

ويرى الباحث أن نجاح البرنامج التدريبي وأثره  
في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي  
الدراسات الاجتماعية قد جاء نتيجة لاستخدام أسلوب  
حوار ومناقشة أثناء الجلسات التدريبية بين الباحث  
والمشاركين في البرنامج التدريبي، وبين المشاركين  
بعضهم بعضاً، حيث استعاد المشاركون من أفكار  
بعضهم بشكل مباشر فالنداء عن مباشر وحوار بثرين  
العملية التدريبية، مما ساعد في إثارة دافعيتهن  
للتدريب، وتحكمهم من مهارات البحث الإجرائي

وهذا يستجمل مع ما ذكره هوفمان وغيره  
(Huffman & Yernoy, ٩٩٩٩) من أن هذا الأسلوب  
يسمح الفرصة لأعضاء المجموعة إنساج أكبر قدر من

الباء المعرفي يسمي الداعية نحو التعلم.

كما أظهرت النتائج أن مهارة استخلاص النتائج جاءت بالمربية الأولى، ومهاره تحديد مشكله البحث وصوغها جاءت بالمربية الثانية، ومهاره تصميم خطة إجرائيه جاءت بالمربية الثالثه، ومهاره جمع البيانات جاءت بالمربية الرابعه، ومهاره صوغ فرضيات العمل اللارمه لحل مشكله جاءت بالمربية الخامسه ضمن درجة تمكّن (كبيرة جداً) لكلّ منها، كما قد جاءت مهارة تعديل البيانات في المربه السادسة ضمن درجة تمكّن (كبيرة)

وتفسير هذه النتيجة ربما يعود إلى مدى لاستعادة التحصيله لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من جراء تلقّيهم لبرنامج التدريبي المقترح لتعليمه مهارات البحث لإجرائي، حيث جاء التدريب الواقعي مهارات البحث لإجرائي لديهم فوق ما قد كان يوقع الباحثان، من حيث إن المعلمين أصبحوا متمكنين من مهارات البحث لإجرائي بتقمنه من مهارات المتأخره بمعنى أن مهاره ، اني كان يقرص ان يكون في التدريب المتأخر سطحيًا وما يتفق مع الأدب النظري قد جاءت بالمربية الأولى وهذا إن يعكس شيئًا ما يحكس مقدار لاستعادة والتعه النوعيه والكميه في مدى تمكّن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث لإجرائي

تختم هذه النتيجة مع دراسة (Kongsak & Phairoth,

2004

قاعة التدريب الذي يُشارك في الحوار والمناقشة والاستفسار تكون فرصته للتعلم أفضل من المدرب الذي يكون وجوده سلبياً، كما أن التدريب تكون له داعيته حيصاً يستطيع المتدرب الاستعانة بما تضمنه خلال فترة التدريب في الواقع العملي بالعمل، ومما يساعد على ذلك هو محاولة محاكاة ظروف العمل التعقيد أثناء التدريب

ولقد كان سوفر البيئة التدريبية المناسبة دور مهم في أثر البرنامج التدريبي من خلال تأكيد الباحثين على نقّس وجهات النظر المختلفة بشكل موضوعي إضافة إلى بناء الثقة بين المدرّس والمدرّبين، بتقبّل أفكارهم وطرحها لمناقشة و حوار

وهناك أهمية كبيرة لدور العمل الجماعي الذي تمثّل بروح الفريق في نجاح البرنامج حيث شعر معلمو الدراسات الاجتماعية بالتدريوس بالمتعه أثناء مناقشتهم للنصوص التدريبية ثم عمل على استشاره بافهمهم للمشاركه في النقاش والحوار خاصه وسميه بافهمهم نحو التعلم عامة (Epstein, 1998). كما أن تقديم التعديله المراجعة المستمرة للمعلمين أثناء تدريبهم على البرنامج مكّنهم من الحصول على معلومات مفظمة يسهل استيعابها ودفعها في بائهم المعرفي والتي بدورها تمثّل إحدى الركائز الأساسية لنظرية التعلمية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه اشمان وكوسوي (Ashman & Conway) المشار إليهما في صياغة (٢٠٠٥) بأن الحصول على معلومات مفظمة واستيعابها ودفعها في

## التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشة تلك النتائج، فإن الباحثين يقترحان التوصيات الآتية:

دعوة وزارة التربية والتعليم إلى العمل على زيادة معرفه المعلمين بمهارات البحث الإجرائي من خلال قيامها بجمع نقابات، وتقديم شرات وورشاتاد لكل المعلمين بهدف معرفتهم بالبحث الإجرائي ومهاراته وتوطينها في الميدان، نظراً لأختصاص مستوى معرفي مهارات البحث الإجرائي لدى مجمع المدرسين من معلمي الدراسات الاجتماعية

دعوة كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة إلى ضرورة إعطاء خبرات الخدمة المعلمين بالتدريب العملي على إجراء البحوث الإجرائية، وحلهم على مواصلة عوهم، مهني بعد التخرج والالتحاق بمهنة التدريس

دعوة وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي وتطبيقه على المعلمين كافة وخاصة بعد ثبوت أثره الإيجابي على تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية

- دعوة معلمي الدراسات الاجتماعية إلى الاستفادة من البرنامج التدريبي، بهدف تنمية مهارات البحث الإجرائي لديهم

## المراجع

## أولاً المراجع العربية

الإبراهيم رياض محمد: تقويم مساهم الدراسات الاجتماعية الاجتماعية بالمرحلة الثانوية واقترح تصور لتطويرها في الأردن. رسالة دكتوراه غير مشورة، جامعة اليرموك، إربد ٢٠٠٣م

أبو حمزة، يعقوب، مريم، توفيق، الطيطي، صبح، وأبو شيخه، عيسى: العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها، عمان: مشهورات جامعية للنشر، الطبعة ٩٩٤ م

أبو النصر، مديحت محمد: مراحل العملية التدريسية المقارنة: مجموعة الحرية للتدريب والنشر ٢٠٠٩م

أرمسون، ويراوك: اعلم محاسن تأمل وبحث إجرائي ترجمة علي رشيد حساوي حرة دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م

توفيق عبد الجبار: البحث الإجرائي أهميته في تشكيلات التربية وخطواته الأساسية وعدد جامعه بغداد، ١٩٨٥م

عويشة، علي والقصدي، حسين: معرفة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير الشارحي: مجلة جامعة دمشق، العدد ١٧، العدد (٣)، (٢٠٠١م)، ص ١١٩ - ١٣٠

سعادة، يوسف جعفر: الاتجاهات المعاصرة في إعداد



- والتدريب، ١٩٨٢م.
- هاشم، كمال الدين محمد. برنامج معسج تنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان أثناء الخدمة. أطروحة دكتوراة غير مشورة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢م.
- هيئة التقييم. تدريب المعلمين على مسح تطوير البحوث. قطر: المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٨م.
- ورادة التربية والتقييم. مؤتمر معايير الوطنية لتنمية المعلمين مهياً لأردن، ٢٠٠٦م.
- ثاني: المراجع الأجنبية
- Arthur, J., Bingham, B., Ireland, P., McQueen, C., Swain, N., «You didn't tell us what to do» *Teacher Perception of Action Research*. Paper presented at the AARE Conference Newcastle researcher 994). Retrieved May, 20, 2009 from <http://www.phy.nau.edu/danmac/actionrch.html>
- Atay, D. *Teachers Professional Development Partnerships in Research*. Marmara University Turkey. (2006) Retrieved July, 10, 2009 from <http://www.writing.berkeley.edu/tesl/ej/ej38/a8>
- Christenson, M., Ruslan, S., Shirley, B., Julia, Jennifer, D., Georgene, R., Marilyn, J. *The Rocky Road of Teachers Becoming Action Researchers*. *Teaching & Teacher Education*. 18 (3): 259-273. ERIC document reproduction service ED 7760897 (2002).
- Conslas, B., Walker, CH; Patsula, L. *Teachers*
- معلم مواد الاجتماعية مصر: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٦م.
- شحات، يسري «البحث التربوي: أهميته للمعلم ومدرسته وطريقة إعداداته» بحقه التربية، داره العلاقات العامة والإعلام التربوي، لإمارات العربية المتحدة، (١٩٩٥م)، ص ١٢٦ - ١٢٨.
- لشيخ عمو «التجسير بين البحث التربوي والقرارات التربوية» ورقة عمل قدمت في مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أيس، عمان الأردن، ١٩٩٨م.
- صوافطة، وليد. أثر التدريس بطريقة حل المشكلات وبحث الطق الفاعلية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة. أطروحة دكتوراه غير مشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، ٢٠٠٥م.
- مجموعة من العلماء بحوث مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أيس؟ عمان، الأردن، ١٩٩٨م.
- مديولي محمد عبدالحق: تنمية المهية للمعلمين والاتجاهات المعاصرة. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.
- مرعي، توفيق وبغيس، أحمد الميسري علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الفرقان للنشر

- Act-on Research Reports University of Sydney (2005). Retrieved March 22, 2009 from <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arrow/arep/003>
- McMillan, J.H. & Wergin, J. F. *Understanding and Evaluating Education Research*. Merrill, New Jersey. 1998
- McVitt, J. *Teaching as Learning an Action Research Approach*. Routledge London 1997
- Onwuegbuzie, Anthony. J. The Under Achievement of African American teachers in Research Methodology Courses: implications for the Supply of American School Administrators. *Journal for Negro Education* 19. (1998) 9-33 Retrieved september 22, 2009 from <http://www.jstor.org/pss/2668241>
- Onwuegbuzie, Anthony, J. *Science Process Skills and Achievement in Research Methodology Courses*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association 28<sup>th</sup> Bowling Green, KY November 7-9, 2000
- Rosa, E.W. *Becoming a Social Studies Teacher Teacher Education and the Development of Preservice Teacher Perspectives*. Paper Presented at the Collage and University Faculty Assembly of the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies New York. ERIC document reproduction service ED 276674 (1986)
- Russell, T. *Introducing Pre-service Teachers to Teacher Research*. Prepared for session of the American Education Meeting on New Orleans 2002. Retrieved July 10, 2008 from <http://www.educ.queensu.ca>
- Sagar, R. *Guiding School Improvement with Action Research*. ASCD, Alexandria, Virginia 2000
- Schon, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Thinking Action*. New York Basic Books, 1983
- Smith, M., & Lytle, S.L. *Research on Teaching Attitudes Toward Applied Research in Schools. Research in Ontario Secondary Schools* Canada. 1995 Retrieved June 6, 2009. from <http://www.oise.toronto.ca/field/centres/tve.htm>
- Epstein, M. *Emotional and Behavioral Rating Scale*. Second Edition. pro edpublisher Austin, Texas. 1998
- Hewitt, R. & Little, M. (2005). *Leading Action Research in Schools. State of Florida*. (2005). Retrieved March 22, 2009 from <http://www.mvf.org/education.com>
- Huffman, K., Vernoy M. *Psychology*. 4<sup>th</sup> ed. USA. John Wiley and Sons. 1997
- Johanson, B. *Teacher as Researcher* [ERIC document reproduction service ED 355205] 1997
- Johanson, B., Christensen. *Educational Research*. Boston: Pearson. 2004
- Kesting, J, Diaz G.R, Baldwin, M& Thousand, J. A Collaborative Action Research Model for Teacher Preparation Programs. *Journal of Teacher Education*. 49. (5) (1998): 381
- Kiok, Y., Youngin, P., Seoung Yong, H. *Elementary Teacher's Perceptions of Action Research in Korea*. Korea Research Foundation, Seoul. ERIC document reproduction service ED 43692, (1999)
- Kongsak, T; Ngamsit, T; Ladda, S, Piyawan, S; Sompong, P & Samraan, C. An Application of the Principles of Action Research in Developing Teachers' Potential According to the National Education. Khon Kaen University, 1999, Retrieved March 22, 2009 from <http://www.aabri.com>
- Kongsak, T & Phairoth, T. *Training on Classroom Research Skills for Student Teachers*. Faculty of Education Khon Kaen University Thailand 2004
- Kraft, N.P., *Teacher Research as a way to Engage in Critical Reflection*. *Reflective Practice*, 3 (2) (2002): 175-189
- Watters, J. *The History of Action Research*

and Teacher Research. The Issues That Divide *Education Research*, 9 (2) (1990): 2-11.

**Stringer, E. T.** *Action Research*. London. Sage Publication, 2007

**Utah State Office of Education.** *Utah Character Education Action Research Project* [ERIC document reproduction service ED 463223 (2000)]

**Vladero, D.** *Making our Work Useful: the Challenge of Translating Education Research Findings Clearly, Usefully, and Accurately*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2004

**Wallace, M. J.** *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1998

**WikiEducator** *Training Programme for District Functionaries on Conducting Action Research*. This Project is Intended to District Functionaries of Madhya Pradesh, Chhattishgarh, Gujarat and Goa. (2008). Retrieved January, 20, 2009 from [http://www.wikieducator.org/Action\\_Research](http://www.wikieducator.org/Action_Research)

## The Effect of Proposed Training Program to Develop Action Research Skills In Social Studies Teachers in Jordan

\* Mohammad Salameh Bokheit: \*\* Ibrahim Al Qasbi

\* Change Agent for Arab Development and Education Reform (CADER),  
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 2595 Postal Code 11822  
E-mail: Mhammad.kawari@yahoo.com

\*\* Professor, Department of Curriculum and Instruction,  
College of Education, Yarmouk University,  
Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 566 Postal Code 21463  
E-mail: qasbi@yu.edu.jo

(Received 23/11/1432H; accepted for publication 27/2/1433H)

**Keywords:** Training Program, Action Research, Social Studies Teachers

**Abstract:** The purpose of the present study is to build a training program designed to develop action research skills in an intentionally selected sample (N= 9) of social studies teachers within Irbid first Directorate of Education. To achieve the study objectives, a 50-item test measuring familiarity with action research skills among social studies teachers was developed. The training program was held in light of test results. To measure mastery of action research skills among social studies teachers, the researcher developed an open-ended essay test. Results revealed that 90% of items on the familiarity with action research skills among social studies teachers were below mastery level, so all items of test of familiarity with action research skills were implied in the proposed training program designed based on the action research skills among social studies teachers. Further results indicated a significant difference at ( $\alpha=0.05$ ) between mean levels of familiarity with action research skills on pre and post application of the program, in favor of post application compared with pre application. The conclusion advised Ministry of Education, teachers and other academic institutions to adopt the proposed training program based on action research skills.



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

## مجلة جامعة الملك سعود

رعاية سعودية العلوم التربوية والدراسات الإسلامية

٢ نصف سنوية لأداب العلوم الإدارية علوم هندسية علوم علوم تاريخ العمارة والتخطيط البعثات والنزوح علوم الحاسب والمعلومات السياحة والآثار الحقوق والعلوم السياسية علوم طب الأسنان

طريقة الدفع: ١ نقد بمقر عمادة شؤون المكتبات مبنى ٣٧ جامعة الملك سعود

٢ شيك مصرفي باسم عمادة شؤون مكتبات حساب الخدمات) يرس إلى العنوان البريدي بوضوح ادناه

٣ حواله أو إيداع على حساب الخدمات رقم ٧٦ ٧٤ ٢٦٨ الرقم ٥) ساحب هرع جامعة الملك سعود

الرياض وتزمل صورة الحواله أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي

قيمة الاشتراكات السنوية: ١ ريال سعودي وحارح للملك ٢ دولة ٣ دولة ٤ دولة ٥ دولة ٦ دولة ٧ دولة ٨ دولة ٩ دولة ١٠ دولة

مريكية أو ما يعادل لجميع هرع مجلة جامعة الملك سعود ما عد هرع العلوم التربوية ودراسات الإسلاميه اشتراكها

السنوية داخل المملكة العربية السعودية ١ (٤) ريال سعودي وحارح للملك (٣) دولار مريكية أو ما يعادلها

جميع المراسلات على العنوان الثاني

عمادة شؤون مكتبات جامعة الملك سعود ص.ب ٢٢٤٨ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٢ ٧ ٤ ٩ فاكس ٢ ٦٧٦ ١٤٩ البريد الإلكتروني info@ksu.edu.sa الموقع الجامعي www.ksu.edu.sa

✗ ✗ ✗ ✗ ✗

تسليمه اشتركت بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تسليمه التسليمه (بالفارسيه الكيلادي) / / م

ملاحظة هامة: بضمير وصور المجلة إليكم يرجى تسليمه الحاديات التسليمه بعلامه

اسم المشترك (البريدي) اسم الجهة (للجهات الحكومية)

اسم المشترك (البريدي)

مصرفي بريدي

العنوان

الماكن

الهاتف

البوابة

الخطية

البريد الإلكتروني

اسم الجهة المطلوب الاشتراك فيها عدد النسخ

حواله (مرفق) جميع مخطومه ١

شيك مصرفي مرفق

نقد

طريقة الدفع

اشتراك فردي

مجموعه مشترك

اشتراك جديد

مستثنى

مستثنى

اشتراك حكومي

خري

مستثنى

اشتراك مشترك



**The Journal of King Saud University**

- |               |   |
|---------------|---|
| (Quarterly)   | Educational Sciences and Islamic Studies  |
| 2- (Biannual) | Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences |

**Method of Payment:**

- 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27
- 2- Cheque: in favor of **King Saud University Library** account
- 3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch  
Account No. 2680740067 code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below

**Annual Subscription Rates**

- 1- Within the Kingdom SAR 20.00
- 2- Outside the Kingdom USD 0.00 or equivalent for all journals except:
  - Educational Sciences and Islamic Studies
 For this, subscription rates:  
 SAR 40.00 within the Kingdom  
 USD 20.00 outside the Kingdom

*All correspondence should be addressed to:* University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.  
 Tel: +966 4676112 Fax: +966 4676 62  
 E-mail: [libinfo@ksu.edu.sa](mailto:libinfo@ksu.edu.sa) Website: [www.ksu.edu.sa](http://www.ksu.edu.sa)

2-

**Subscription Form**

Date

Name

Organization

Address

P.O. Box

Zip Code

City

State

Tel

Fax

E-mail

Specific issue(s)

Number of copies ( )

Payment

☐ Cash

☐ Cheque

☐ Draft

Subscription

☐ New subscription

☐ Renewal of subscription

Period of subscription

☐ 1 year

☐ 2 years

☐ 3 years

☐ 4 years

☐ 5 years

☐ More



## مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية في الأردن

\* هادي حسن شديفات، \*\* لانا عصارينا، \*\*\* محمود الشرحه

\* استاذ مساعد بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية. ص.ب ٢٠٢٠٣٣٠ الرقم ١٥ ١٣

E-mail: sadeq\_shudefat@yahoo.com

\*\* معلمة بوزارة التربية والتعليم الأردنية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية. ص.ب ٢٠٢٠٣٣٠ الرقم ١٥ ١٣

E-mail: hahrd@yahoo.com

\*\*\* محاضر متفرج بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية. ص.ب ٢٠٢٠٣٣٠ الرقم ١٥ ١٣

E-mail: drashraah@yahoo.com

(تقديم ونشر في ١٤٣٦/٤/٣ هـ، وقبل بنشر في ١٤٣٦/٤/٣ هـ)

الكلمات المفتاحية: الثقة بالنفس، التربية الإسلامية، المعلمون الأردنيون.

يفحص البحث هذه الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية في الأردن. وقد تكونت هيئة الدراسة من ٣ معلمين ومعلمة بتربية الإسلامية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة لإجابه على أداة المراسلة والتي تم تبنيها من يملأ (yilmaz,2008)

تكونت أداة الدراسة من ٢٥ سؤالاً موزعة على خمسة مجالات كالآتي: المعرفة بالتربية الإسلامية، التطبيق الاستراتيجيات المتعلقة بالتربية الإسلامية، تصميم المواد التعليمية: تتعلق بالتربية الإسلامية، إدارة الصف، والاتصال، القياس والتقييم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية كانت في أعلى مستوياته عند مجال معرفة التربية الإسلامية وتوسط حسابي مقداره ٤٠٪ وهي الأعلى بين مستوى الثقة لدى مستوياته عند مجال إدارة الصف، والاتصال داخل الصف بتوسط حسابي مقداره ٣٥٪ المجالات الأخرى بدلت بتوسط حسابيها أعلى من ٥٠٪ وانتهت الدراسة إلى تبين عدد من التوصيات البحثية والنظرية في مجال الدراسة



- self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), (2007), 641-658
- Colapinto, D., Higgins, C. A. "Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test." *MIS Quarterly*, 19(2), (1995), 189-2
- Elzenberger, J. C., Conti-D Antonio, M. & Bertrando, R. *Self efficacy: Raising the bar for all students*. Washington: Eye on Education, 2005).
- Goddard, K. D. "Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement." *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 2002, 467-476.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. *Teacher efficacy: A study of construct dimensions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA, (1993).
- Larick, C. S. *Collective teacher efficacy and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Virginia, Charlottesville (2004).
- Looni, C. "Evaluation of a Swedish version of the arthritis self efficacy scale." *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, Vol 6(3), 1992, 132-38
- Moore, W. F., Essallam, M. E. *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA (ERIC Document Reproduction Service No. ED390292), (1992).
- Morel, P. D. & Carroll, J. B. "An extended examination of pre-service elementary teachers' science teaching self-efficacy." *School Science and Mathematics*, (2005), 2003, 246-257
- Pajares, F. "Self-efficacy beliefs in academic settings: Review of Educational Research, 66, (1997), 543-578
- Pajares, F. "Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning." *Theory into Practice* 41, 2 (2002), 16-25
- Ross, J. A. *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Association for Advancing Women, (1994)
- Ross, J. A. "Effects of running records assessment on early literacy achievement." *The Journal of Educational Research*, 97(4), (2004), 86-194
- Semmar, Y. *Adult learners and academic achievement: The roles of self-efficacy, self-regulation, and motivation*. ERIC ED491441, 2006).
- Sperber, A., Devellis, R. F., & Boeklecke, B. "Cross-cultural translation methodology and validation." *Journal of Cross-Cultural Psychology* 25(4), (1994), 501-524
- Warr, H. & Klamantas, A. "Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment." *Journal of Educational Research*, 100(5) (2007), 303-30
- Wood, R., & Bandura, A. "Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making." *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, (1989), 407-415.
- Woodfolk, A. *Educational psychology*. New Jersey: Prentice Hall, (1990).
- Yilmaz, A. "Self-efficacy perceptions of prospective social studies teachers in relation to history teaching." *Education*, 129(3), (2008), 506-520

techniques that may be required for effective teaching of Islamic education in terms of their strategies and to improve teacher's subject knowledge and hand-on experience in the design of appropriate-related problems and activities in and through their lessons. Further, teacher education teachers have to be able to plan and determine the strategies and materials used in preparing classes.

The third dimension which received moderate-to-high efficiency level is teacher design and use of a lesson plan. Islamic education teachers reported that they have the theoretical and practical knowledge regarding their decision on how to design and use of materials in teaching Islamic education and have the ability to provide the material diversity in teaching Islamic education. The dimension of communication and evaluation as well received moderate-to-high efficiency level indicating that Islamic education teachers have the ability to perform a lesson plan and evaluation when teaching Islamic education. The last dimension of teacher design is lesson communication and classroom management which was moderate in efficiency as indicated by Islamic education teachers. Islamic education teachers believe in their responsibility to use the lesson plan as a framework which helps to make lesson activities and the students in the lesson and teacher students as well. Despite related to lesson evaluation, the study did not have the necessary procedures that may arise from individual differences through dialogues with students. In short, it appears that Islamic education teachers have a higher level of confidence related to teaching Islamic education in Jordan, which is an indication of effective teaching leading to large and consistent learning and performance. Further studies of needs regarding demographic variables of Islamic education teachers indicated that gender and years of teaching experience did not have any significant effects on the study dimensions. This result opens the door for more demographic variables to be included in further research.

#### Implications and Recommendations

Several implications can be drawn from this research. First, the results of this study suggest that the efficiency level is not within the expected range to reach the students learning and require that as teachers achievement. However, the dimension of in-class communication and classroom management

needs further attention. The study results and implications suggest the following recommendations for practice and policy.

From a practical standpoint, the following recommendations are suggested: (a) the Ministry of Education should prepare systematic training workshops and master classes for development of teachers' experiences. These training for in-class communication and classroom management should be effective to increase the efficiency of the teaching strategies and the importance of the theory concerning the efficiency levels of Islamic education teachers and higher education institutions should evaluate the Islamic education teachers related to the effectiveness of their teaching strategies provide the necessary materials, resources with high teaching strategy. From a theoretical standpoint, the population of the future research should be expanded to include Islamic education teachers in Jordan. The study should also compare between private and public schools, geographical regions, educational levels of respondents and so on. Other studies should not only study the efficiency of Islamic education teachers but also the needs of teachers. Another recommendation is for the researchers to need to be made a qualitative part in any future study to provide a clearer picture of the results obtained.

#### References

- Abbas, M. (2009). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2011). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2012). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2013). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2014). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2015). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2016). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2017). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2018). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2019). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2020). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2021). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2022). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2023). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2024). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.
- Al-Jarrah, S. (2025). The impact of teacher's beliefs on their teaching practices. *Journal of Islamic Education*, 1(1), 1-10.

### Results Pertaining to Research Question 2

Research question 2 concerns the significant differences among efficacy level dimensions and the following individual demographics of Islamic education teachers in Jordan: gender and teaching experience. Multivariate analysis of variance (MANOVA) statistical procedures were used because this research question involves multiple dependent and independent variables. The five dimensions of efficacy level were treated as the dependent variables, whereas categorical level variables (e.g., gender and years of teaching experience) were used as the independent variables. The results for each independent variable were reported separately. MANOVA analysis yielding significant differences was followed with ANOVA analysis and post hoc comparisons, respectively. All post hoc comparisons utilized Tukey's test at an alpha level of .05.

#### Gender

Gender was used as an independent variable to determine whether perceptions of efficacy level dimensions differed for males versus females. Pillai's Trace was selected as the test statistic to evaluate the presence of differences across gender with regard to the set of dependent variables. MANOVA analysis revealed no significant differences across levels of gender (see Table 6). As shown in the table, the calculated value of Pillai's Trace was .04 ( $F = .78$ ,  $df = 5$ ,  $p = .27$ ) indicating that differences did not exist for male and female respondents across the dependent variables.

**Table 6. Multivariate Tests of Significance, Effect Size, and Power for Gender**

MANOVA Test	Value	F	df	Sig.
Pillai's Trace	.04	.78	5	.67
Wilks' Lambda	.95	.78	5	.67
Hotelling's Trace	.04	.78	5	.67
Roy's Largest Root	.04	.78	5	.67

#### Years of Teaching Experience

The respondent's total years of teaching experience was treated as an independent variable to determine if significant differences in perceptions of efficacy level dimensions emerged across these categories. The years of experience were grouped into five categories. MANOVA analysis showed no statistically significant differences across categories of teaching experience. The calculated value of Pillai's Trace was .19 ( $F = 1.01$ ,  $df = 20$ ,  $p = .45$ ) (see Table 7).

**Table 7. Multivariate Tests of Significance, Effect Size, and Power for Years of Experience**

MANOVA Test	Value	F	df	Sig.
Pillai's Trace	.19	1.01	20	.45
Wilks' Lambda	.81	.90	20	.47
Hotelling's Trace	.20	.90	20	.49
Roy's Largest Root	.20	1.01	4	.48

### Discussion

Improving the educational system for the sake of increasing students' learning and achievement has been an area of great concern for the past two decades. One promising area of inquiry that may be the cornerstone for the success of such effort is the teacher efficacy. Even though teacher efficacy has been investigated for science teachers, English teachers, and social studies teachers, the investigation of Islamic education teacher efficacy is rather limited. Moreover, no research addressing this issue was located in Jordan. Therefore, the goal of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. One hundred ten Islamic education teachers were given a valid and reliable instrument in which they were asked to provide demographic information and respond to 25 statements classified into five dimensions using a 4-point Likert-type scale.

The results of this research indicate that Islamic education teachers have moderate-to-high level of efficacy as indicated by its overall mean values for all dimensions except for the dimension of in-class communication and classroom management which received moderate mean value as follow: knowledge of Islamic education (4.0), selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education (3.85), material design and use related to Islamic education (3.99), in-class communication and classroom management (2.6), and measurement and evaluation (3.7).

With regard to the knowledge of Islamic education dimension, it appears that Islamic education teachers have sufficient knowledge of Islamic concepts which helps in conveying different opinions about Islamic subjects to students. Moreover, teachers update their knowledge of Islamic education by keeping abreast of the scientific developments in their field of specialty. Similarly, Islamic education teachers believe in their ability to select and apply strategies, methods, and techniques related to Islamic education. Specifically, they know how to utilize the best strategies, methods, and

On the other hand, results presented in Tables 2 and 3 revealed that the overall mean score for items of the selection and application of strategies methods, and techniques dimension and material design and use were 3.85 and 3.99 respectively indicating on average, moderate-to-high efficacy levels regarding these dimensions. Further, all items in both dimensions were above the mean value of 3.50.

**Table 2. Means and Standard Deviations for the Items of the Selection and Application of Strategies, Methods, and Techniques Dimension.**

Items	Means	Std. Deviation
1 I know the strategies methods and techniques that may be required for effective teaching of Islamic education.	3.77	.90
2 I can use the concept maps effectively in teaching Islamic education	3.87	.20
3 I experience ease in using second-hand sources in teaching Islamic education	4.20	.89
4 I can effectively make use of the computer technologies in teaching Islamic education	4.24	.14
5 I know the application-related problems in selection and design of strategies methods and techniques, and am capable of planning accordingly	3.80	.84
6 I would experience ease in determining the strategies and methods fitting the skills	3.63	.95
7 I would experience ease in planning activities aimed at skill	3.66	.84
8 I would experience ease in using excursion and observation activities for sufficient teaching of Islamic education.	3.66	.84
Average	3.85	.48

**Table 3. Means and Standard Deviations for the Items of the Material Design and Use Dimension.**

Items	Means	Std. Deviation
1 I have the theoretical knowledge regarding use of materials in teaching Islamic subjects within the scope of the Islamic education course	4.3	.58
2 I would experience ease in providing the material diversity in teaching Islamic education	3.95	.77
3 I can design the materials myself and use them in activities design	3.94	.77
4 I would experience ease while deciding when and how to use the materials.	3.94	.77
Average	3.99	.61

Table 4 clarified that the overall mean score for all items of the in-class communication and classroom management was 3.25, indicating moderate level of efficacy among Islamic education teachers regarding this dimension. Item 1 had the highest mean value (3.93), whereas items (5, 6, and 7) had the lowest mean values of 2.85, 2.86, and 2.35 respectively.

**Table 4. Means and Standard Deviations for the Items of In-Class Communication and Classroom Management Dimension.**

Item	Means	Std. Deviation
1 I see myself competent in creating the classroom environment required for effective teaching of Islamic education	3.93	.77
2 I would experience ease in finding the sources of motivation problems my students may experience in connection with the Islamic education course and subjects	3.85	.76
3 I have the teaching qualifications required for creating a classroom environment with high level of motivation	3.09	1.26
4 I can effectively involve my students actively in the lesson in teaching Islamic education	3.86	.84
5 I can solve the motivation problems that may arise from individual differences through dialogues will establish with my students.	2.85	1.19
6 I can enable my students to use the Islamic concepts correctly	2.86	1.40
7 I can enable my students to use the link between today and the past	2.35	.95
Average	3.25	.49

Finally, Table 5 indicated that mean of the items of measurement and evaluation was 3.70 reflecting moderate-to-high efficacy level of Islamic education teachers related to this dimension.

**Table 5. Means and Standard Deviations for the Items of the Measurement and Evaluation Dimension.**

Item	Means	Std. Deviation
1 I can perform effective measurement and evaluation in teaching Islamic education.	3.64	.89
2 I would experience ease in using the student product files in the measurement and evaluation process	3.78	.90
3 I would not experience difficulties in spreading measurement and evaluation over the process in teaching Islamic education	3.68	.97
Average	3.70	.65

### Instrument Standardization

The instrument was pilot tested with a group of 29 Islamic education teachers who were excluded from the main sample of the study. Changes recommended by the validation panel and those identified as needed during the pilot test were incorporated into the instrument. These changes occurred in the wording of items and in the instructions for completing the instrument. The internal consistency of the instrument was determined using the same group of teachers used in the pilot study. The calculated coefficient alpha reliability for the five sub-scales was as follows: knowledge of Islamic education ( $\alpha = .71$ ), selection and application of strategy, methods, and techniques related to Islamic education ( $\alpha = .81$ ), material design and use related to Islamic education ( $\alpha = .78$ ), class communication and classroom management ( $\alpha = .73$ ), and measurement and evaluation ( $\alpha = .76$ ). These figures suggest that the instrument is suitable to measure the Islamic teachers' efficacy levels related to these constructs. Moreover, a minimum of three items under each dimension is acceptable.

### Data Collection

The researchers distributed the instruments for Islamic education teachers hand to hand during the first semester of the academic year 2009/2010. The researchers explained to the participants the purpose of the study and encouraged them to read the statements carefully before taking the appropriate choice. The participants were assured confidentiality and anonymity. Participants were also instructed to hand the instruments to the school principal, which later were collected by the researchers.

### Data Analysis

Procedures for statistical analysis were discussed by each research question. The first research question was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. Descriptive statistics including means and standard deviations for each sub-scale and its items were utilized to answer for this question. The second research question concerned if differences exist in the perceived efficacy levels of Islamic education teachers related to gender and teaching experience. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to identify the differences in the efficacy dimensions among the two aforementioned demographics. The scale scores for the efficacy dimensions were treated as the dependent variables,

whereas the different levels of the categorical demographic variables (e.g. gender and teaching experience) were treated as the independent variables. Each independent variable was tested separately. In the case where significant differences among levels of the independent variables were detected, MANOVA analysis was then followed with univariate analysis of variance (ANOVA) and post hoc comparisons utilizing Tukey's test at an alpha level of .05.

### Results

The data collected from all participants were coded, input to the SPSS spreadsheets, and analyzed using software package SPSS version 11.5. Descriptive statistics for all variables in this study were examined using SPSS frequencies. The minimum and maximum values of each variable were examined for the accuracy of data entry by inspecting out of range values. An examination of these values did not detect any out of range values. Missing subjects were not detected either. Results of the study were addressed by each research question.

### Results pertaining to Research Question 1

The first research question of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. The mean values and standard deviations for teachers' responses to these items and the average of all items are presented in Tables 1, through (5).

According to Table 1, the overall mean score for all items related to Knowledge of Islamic education was 4.0, indicating, on average, high efficacy level regarding knowledge of Islamic education experienced by Islamic education teachers. Moreover, means of the items ranged from 4.04 to 4.17, reflecting high efficacy levels related to this dimension.

Table 1. Means and Standard Deviations for the Items of the Knowledge of Islamic Education Dimension

Items	Mean	Std. Deviation
1. I have sufficient knowledge of Islam concepts within the scope of the Islamic education course.	4.07	.97
2. I can use different sources and techniques about Islamic subjects in my students.	4.10	.91
3. I update my knowledge of Islamic education by keeping abreast of the scientific developments.	4.04	.81
Average	4.00	.64

- d) In-class communication and classroom management
  - e) Measurement and evaluation
2. Are there any statistically significant differences in the Islamic education teachers' perceived efficacy levels based on the following demographics: Gender and teaching experience?

#### Importance of the Study

The results of the study may benefit Islamic education teachers in Jordan because it helps to define their perceptions of self-efficacy and what types of professional development needs they have. It may also provide insight into their perceived deficits related to Islamic education and the required training workshops suited. The results of the study may also provide an indicator for the Ministry of Education as to the effectiveness of their Islamic education teachers. Based on the results of the study, public and private colleges and universities may begin to evaluate their Islamic education curricula and how they may be redesigned as to better meet the needs of Islamic education teachers to enhance their teaching efficacy.

#### Research Methods and Procedures

##### Population and Sample

The target population for this study was all Islamic education teachers in the educational directorate of Zarqa in Jordan. The sample for this study comprised of 40 Islamic education teachers whom were selected randomly from a pool of 572 teachers. A total of 110 usable instruments were returned with a response rate of 80%. The sample distribution was 45 males (40.9%) and 65 females (59.1%). With regard to teaching experience, 18 (16.4%) had less than 5 years, 24 (21.8%) between 5-9 years, 25 (22.7%) between 10-14 years, 29 (26.4%) between 10-14 years, and 14 (12.7%) above 20 years of teaching experience.

##### Instrumentation

The instrument used to collect data in this study was a two-part questionnaire named the teacher efficacy scale TES adapted from Yilmaz (2008). The TES was partially modified to be more related to the Islamic education teachers. The first part of the questionnaire included five sub-scales with 79 items

and were rated on a Likert-type scale ranged as follow: 1 "Strongly Disagree", 2 "Disagree", 3 "Neutral", 4 "Agree" and 5 "Strongly Agree". These subscales were knowledge of Islamic education (4 items), selection and application of strategy, methods and techniques related to Islamic education (8 items), material design and use related to Islamic education (4 items), in-class communication and classroom management (7 items), and measurement and evaluation (3 items). The second part of the questionnaire collected demographic information related to teachers' gender and teaching experience. The original version of the TES was developed through an extensive review of the literature and a field test. The TES was shown to have both content and face validity. For indication of reliability, the Cronbach's alpha of the instrument was .78.

##### Instrument Translation Process

To ensure equivalence of meaning of the items and constructs between the Arabic and English versions of the TES, a rigorous translation process was used and included forward and backward translation, subjective evaluations of the translated items and pilot testing. The goal of the translation process was to produce an Arabic version of the TES with items that were equivalent in meaning to the original English version (Lom, 1992; Sperber, DeVellis, & Boebielske, 1994). One translator (faculty member bilingual in English and Arabic) translated the English version of the TES into Arabic (forward translation). This translator was instructed to retain both the form (language) and the meaning of the items as close to the original as possible but to give priority to meaning equivalence. When the Arabic translation was finalized, the TES was then back-translated from Arabic into English by another faculty member bilingual in English and Arabic. The back-translated items were then evaluated by a group of three faculties to ensure that the item meanings were equivalent in both the original English version and the back-translated version. If differences in meaning were found between items, those items are put through the forward and back translation process again until the faculties are satisfied for there was substantial meaning equivalence. The Arabic version of the TES was then pilot tested with a group of 15 Islamic teachers to collect feedback about instrument content and usage. The feedback from the teachers emphasized that the instrument has both face and content validity.

students including challenging students, problematic and struggling students, attempt to include activities in the education process of children, do their job effectively through spending more time on various formal activities motivate students and praise them more frequently and have high expectations for students' academic achievement and success (Bandura, 1993; Eisenberger, 1993; Antonius & Bertrando, 2005; Goddard, 2001; Lattick, 2004; Moore & Easelman, 1992; Ross, 2004; Ware & Katsantas, 2007). Woolfolk (1990) added that teachers with high efficacy perceptions establish high expectations for the future and persist to attain their future goals.

Teacher efficacy comes from four sources (Bandura, 1993; Woolfolk & Hoy, 2000). The first source is that related to prior mastery experiences (Agarwal & Stair, 2000; Bandura, 2007; Compas & Jiggins, 1995), which are regarded as the most prominent source of efficacy judgments because they are based on actual individual experiences (Bandura, 1982). Teachers use personal experiences to increase their teaching confidence. As social cognitive theory suggests, performance success increases efficacy beliefs whereas failure, stress, doubt and undermine the beliefs of students (Woolfolk & Bandura, 1984). In general, therefore, as teachers experience on the job how effective they are about what they feel effective and deliver high quality results (Al-Ahmad, 2004). The second source of teacher efficacy is vicarious experience. Teachers increase their efficacy beliefs through observations, readings, and videos of other teachers who are highly effective and come to believe that they can also become effective. The third source of efficacy beliefs is social persuasion where teachers are designed to convince persuade motivate and encourage each other to believe in their teaching effectiveness (Agarwal, 2000). Individual psychological conditions represent the fourth potentially important source of efficacy perceptions. Strong emotional reactions to a task (teaching) are believed to provide cues about the level of success or failure that can be anticipated in completing that task (Payares, 1997-2002; Senousar, 2006).

Based on the above discussion, it appears that efficacy beliefs of teachers are critical for the success of the educational system as a whole and for the success of each student. What is missing from literature is the study on self-efficacy of Islamic education teachers. Although efficacy perception of

teachers is important for all disciplines, it has a distinct meaning in the Islamic education discipline. To elaborate, Islamic teachers should have focused and thorough knowledge of the subject matter of the *Hikmah* (Juz'at al-words of Allah, the Sunna, a way of life for Muslims), and the basic laws and rules of *Islam*. These three pillars are important for Islamic education teachers to maximize their teaching efficacy. If Islamic education teachers' efficacy beliefs related to the above mentioned three pillars are high, then their teaching effectiveness will be maximized. Hence, the ultimate aim here would be the best of the education system and the success of the individual student. Therefore, it is important to investigate the efficacy beliefs of Islamic education teachers.

### Statement of the Problem

Teacher efficacy has been reported as a key determinant of teaching effectiveness and is related to important elements in the educational system, which ultimately impact students' learning and academic achievement. A review of literature has indicated that little or no research studies have focused on the self-efficacy perceptions of Islamic education teachers. To the researchers' best knowledge, no studies have been conducted in Jordan regarding the teacher efficacy beliefs. Therefore, the primary purpose of this study is to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan as it relates to a number of competencies. Teachers who have thorough knowledge of the subjects involved in Islamic education, the ability to design materials, select proper methods and strategies to teach Islamic education and use proper evaluations and have classroom management skills, are expected to exhibit higher efficacy beliefs than those who do not.

### Research Questions

To achieve the primary purpose of the study, the following research questions were formulated:

- 1) What are the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in relation to the following aspects:
  - a) Knowledge of Islamic education
  - b) Selection and application of strategies, methods and techniques related to Islamic education
  - c) Material design and use related to Islamic education

## Perceived Efficacy Levels of Islamic Education Teachers in Jordan

\* Sadeq Al-Shudifat; \*\* Lana Khawwneh; \*\*\* Muntashir Alshurrah

\* Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction  
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University  
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box. 330206, Postal Code. 13115  
E-mail: sadeq\_shudifat@yahoo.com

\*\* Directorate, Ministry of Education  
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box. 330206, Postal Code. 13115  
E-mail: hahnd@yahoo.com

\*\*\* Instructor, Department of Curriculum and Instruction  
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University  
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box. 330206, Postal Code. 13115  
E-mail: alshurrah@yahoo.com

Received 3/2/1457 H, accepted for publication 30<sup>th</sup> 1457 H.

**Keywords:** Self efficacy, Islamic education teachers, and Jordan.

**Abstract:** The primary purpose of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. A random sample of 30 Islamic education teachers was selected to respond to a validated instrument developed by Valmas (2008). The instrument comprised of five dimensions with 25 items distributed as follows: knowledge of Islamic education, selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education, material design and use related to Islamic education, in-class communication and classroom management, and measurement and evaluation. The results of the study indicated that self efficacy of Islamic teachers was the highest for the knowledge of Islamic education with a mean value of 4.0. However, the lowest efficacy level of Islamic teacher was for in-class communication and classroom management with a mean value of 3.25. The rest of the dimensions had mean values above 3.50. The study ended by offering a number of theoretical and practical implications for the field of study.

### Introduction and Theoretical Framework

In the past two decades, a good deal of research has focused on improving the educational system for the sake of increasing students' learning and achievement. One promising area of research that may be the cornerstone for the success of such effort is the teacher efficacy. Teacher efficacy has been defined as "teachers' belief or conviction that they can influence how well students learn, even those who may be difficult or unmotivated" (Guskey & Passaro, 1993, p. 3). Ross (1994) defined teacher efficacy as "the extent to which teachers believe their efforts will have a positive effect on student achievement" (p. 5). These two definitions indicate that the perception of one's ability affects one's thought, feelings, motivations, and actions toward students' success and learning (Morell & Carroll, 2003).

Today's teachers have multiple responsibilities including the ability to manage the classroom well,

communicate clearly with students; design classroom materials; present the content knowledge effectively; provide learning, select and apply proper strategies and teaching techniques; and provide proper measurement and evaluation for students' learning and achievement. Therefore, teaching is a profession that needs more efficacy than ever before.

A good deal of research over the past two decades has demonstrated that efficacy beliefs influence behavior and performance through effecting on direction, intensity, and persistence of effort (Aquadroony, 2006). Teachers with high efficacy perceptions can make an effort to create an effective educational environment in the classroom using a variety of teaching methods and strategies (Aiderman, 1999). Research has also emphasized that teachers with high efficacy perceptions believe they would perform and manage teaching in an effective manner, establish communication with all types of



## أثر اللغة المستخدمة في التقييم على تحصيل طلبة المدارس الغير ناطقين بالإنجليزية في الرياضيات والعلوم ودراسات اجتماعية

\* عبد الله أحمد بني حماد الرحمن؛ \*\* ريا فهمي بعلبنة

\* أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك

إربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٥٦٦ البريد ٢١٦٣

E mail: baniabdelrahman@yahoo.com

\*\*ستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك

إربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٥٦٦ البريد ٢١٦٣

E mail: rubab@yu.edu.jo

تم نشر في ١٤٣٢/٢/٦ هـ وقبل نشر في ١٤٣٢/٤/١ هـ

الكلمات المفتاحية: التقييم، اللغة الأم، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية

مفخص البحث: استكشفت هذه الدراسة أثر اللغة المستخدمة في التقييم على تحصيل طلبة المدارس الغير ناطقين بالإنجليزية في الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. تركزت هيئة الدراسة من ٢٦ طالب مدرسه عرب بانمو تعليمهم لغة ثلاث سواد في مدارس امريكية تدريس بالإنجليزية ومدرسة عربية تدريس بالعربية تم تقييم تحصيل الطلاب في مقررات الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية بأربع طرق مختلفة من حيث لغة التقييم وهي الإنجليزية الإنجليزية في الأسئلة والإجابة، العربية العربية في الأسئلة والإجابة والعربية في الأسئلة والإجابة والإجابة في الأسئلة والعربية في الإجابة

تم استخدام تحليل التباين الأحادي والإحصاء الوصفي لتحليل النتائج. أظهرت نتائج الدراسة الفصيرة في عصر الطلاب في الطريقة التي استخدمت العربية العربية في الأسئلة والإجابة على باقي الطرق

- Banks, P.** Making Distinctions: A discussion of the use of the mother tongue in the foreign language classroom. *Hong Kong Journal of TEFL*, Vol. 7, (2007), pp 47-55. Retrieved 21 March 2010 from <http://www.hkjetel.org/Contents.html>
- Jellwa, A.** English lessons: when students don't speak English, what's the best route to classroom success and high test scores? 2002\ 'Cover Story' NEA Today: May
- Murphy, H., Hou, B., & Kong, C.** Late immersion and language of instruction in Hong Kong Schools: Achievement Growth in Language and Nonlanguage Subjects. *Harvard Educational Review*, Vol. 70, No. 3, (2009), pp 302-347
- National Council on Education Standards and Assessment.** *Raising Standards for American Education: A Report to Congress, the Secretary of Education, the National Education Goals Panel, and the American People*. Washington, DC: National Council on Education Standards and Assessment, 1992
- Nieto, S.** *Affirming Diversity: The Socio-Political Context of Multicultural Education*. Whurr Plaines, New York: Longman, 1992
- O'Day, J. & Smith, M.** Systemic reform and educational opportunity. In S. Finkbeiner et al., *Designing Coherent Education Policy* 250-7. San Francisco: Jossey-Bass, 1993
- Philippson, R.** *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992
- Plasencia, K.** The bilingual teacher in the ESL classroom. In S. Nichols & E. Hoadley-Machamer (eds.), *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*, (1988), 197-103; London: Edward Arnold.
- Smith, V.** Nursing student attrition and implications for pre-admission advisement. *Journal of Nursing Education*, vol. 19, No. 5, (1990), pp 215-218
- Steriele, E.** *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990
- Swain, A. & Lapkin, S.** The Evolving Sociopolitical Context of Immigrant Education in Canada: Some Implications for program Development. *International Journal of Applied Linguistics* vol. 5, No. 2, 2005, pp 64-86.
- Verhoeven, L.** Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25 (1990), 90-114
- Wong J. & Goldschmidt, P.** Opportunity to learn, language proficiency and immigrant status effects on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, Vol. 93, No. 2, (1999), pp 101-113
- Xinied, L.** Research on Bilingual Teaching in the Universities of Northeast Traditional Industry Base. *Research in Teaching*, No.3, (2006), pp 7-25

teacher-generated tests

- 3 Other variables, such as grade level, were not taken into account in the analysis

The findings also suggest that three years of residence and studying in an English-medium school may not be adequate for satisfactory academic progress. This may suggest that using L1 as the sole medium of instruction and assessment may place S/FL learners at a disadvantage even after as long as three years of English-medium study.

The findings further suggest that teachers can help non-native learners of English improve their achievement through using these students' L1 as encouragement. It is evident that even when L1 is the medium of instruction and assessment translating tests into the learners' L1 is a catalyst for better achievement.

The researchers are well aware of the difficulty of having native speaking teachers who also speak the language(s) of their S/FL learners for all school subjects. However, it may prove more feasible to hire one teacher to translate and mark tests, especially for students who constitute large proportions of student populations in mainstream education.

Implementing a bilingual programme budgetary demands on the school, but the gain may be worth the expense, especially in line with the framework of such initiatives such as the No Child Left Behind. Despite budgetary and availability constraints, this call is supported by evidence that taking advantage of the learner's language ability and experience is an important step towards providing education for all. Bringing the home language into schools means that formal learning is no longer just for the dominant groups which promotes a dramatically improved education for ethnic and linguistic minority children (Benson, 2005).

## References

- Abdullah, B. Teaching in the target language: A problem in the current educational language learning paradigm. Vol. 4, No. 1, pp. 1-5.
- Abdullah, B. Teaching Bilingual-Minority Children: Lessons Learned. Unpublished.
- Abdullah, B. The mother tongue in the classroom: A neglected resource. *J. of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-14.
- Amorbeck, E. Re-examining English only in the ESL classroom. *FLA Quarterly*, Vol. 5, No. 1, pp. 1-10.
- August, D. & Hakuta, K. (1997). *Learning for language*. Boston: Academic Press/Blackwell.
- Bachman, A. & Linella, F. Can students' explanations of their actions and their strategies be a source of data about their language learning? *Journal of Second Language Acquisition*, Vol. 4, No. 2 (2008), pp. 59-81.
- Benson, L. M. *Teacher-Based Learning and Instruction for Girls*. UNESCO Bangkok. Retrieved 21 March 2010 from <http://unesdoc.unesco.org/rtsgate001/4001420/42079e.pdf>, 2003.
- Benson, C. *The Importance of Mother Tongue-Based Schooling for Educational Quality*. Commissioned study for HPA Global Monitoring Report 2005. <http://unesdoc.unesco.org/rtsgate001/4001420/42079e.pdf>.
- Bellin, R. Talking shop: The communicative teaching of English in non-English-speaking countries' *ELT*, Vol. 37, No. 3 (1983), pp. 235-42.
- Birch, M. *Bilingual Education: From Compensatory to Quality*. New York: Blackwell. New Jersey: Prentice Hall, 1996.
- Brown, M. The teacher's support of students' achievement due to academic failure. *Journal of Nursing Education*, Vol. 28, No. 8, (1987), pp. 324-327.
- Carline, J., Benson, M., Davis, L. & Pothman, L. *Acquisition of language in education and teaching in the context of bilingual education: An emerging global issue*. *Applied Linguistics*, Vol. 21, No. 1, pp. 15-34.
- Center for Language Minority Education and Research. *Comprehensive Services for Secondary Immigrant Students: Demonstration Project Outcomes Report*. Long Beach, CA: Center for Academic Minority Education. Project in Progress. Last revised 1999.
- Chambers, P. The use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, No. 4, pp. 1-14.
- Chapman, L. Teaching in the target language. *Language Learning Journal*, Vol. 4, No. 1, pp. 1-14.
- Clappert, A. & O'Malley, J. *The Effectiveness of Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Working Manuscript, University of Florida, 1994.
- Columba, J. *English Medium Teaching in Higher Education: A Study of the Use of English in Higher Education*. *Journal of Applied Linguistics*, Vol. 3, No. 1, pp. 1-14.
- Cook, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Commins, J. *Language and Learning in the Classroom*. *Journal of Applied Linguistics*, Vol. 3, No. 1, pp. 1-14.
- Commins, J. Total Immersion or Bilingual Education? Findings of the Immersion Research Project. *Journal of Applied Linguistics*, Vol. 3, No. 1, pp. 1-14.
- Dalrymple, A. & MacLennan, M. *The Mother's Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. London: Basil Blackwell Ltd, 2002.
- Doley, H., Bart, M. & Krasnow, B. *Language Tools*. Boston: Massachusetts Newbury House, 1990.
- Dolls, H. *Learning to use language: A cognitive-communicative approach*. Prentice Hall International (UK) Ltd, 1990.
- Franklin, D. & Franklin, Y. *Second Language Acquisition: A Cognitive-Communicative Approach*. New Hampshire: Prentice Hall, 1994.
- Harwood, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT*, Vol. 37, No. 3, pp. 235-42.

Tukey's test of multi-comparisons was used to determine the source of difference among groups as shown in Table 6 below.

**Table 5.** Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in science.

Tukey Grouping	Mean	N	Method
A	81.41	26	2
B	78.71	26	3
C	69.84	26	4
D	58.77	26	1

• Significant at  $\alpha < 0.05$ .

Table 5 shows statistically significant differences in the students' scores in science in the four methods of assessment. As was the case in mathematics, the Arabic-Arabic method topped the list. Students' scores were significantly higher than those in the English-Arabic, Arabic-English, and English-English methods of assessment. The analysis also reveals that the students scored significantly higher in the English-Arabic method than the Arabic-English and English-English methods.

Moreover, the analysis shows that the students' scores in the Arabic-English method were significantly higher than those in the English-English method. As in mathematics, the rank order of the students' scores in the four methods of assessment was the Arabic-Arabic, English-Arabic, Arabic-English, and English-English methods of assessment, respectively. Tables 6 and 7 indicate significant differences in students' scores due to the methods of assessment ( $F(3,0.05) = 21.88$ ) in social studies.

**Table 6.** ANOVA of students' scores in social studies.

Source of Variance	DF	Sum of Squares	Mean of Squares	F Value	Sig.
Between Groups	3	2027.1	675.6	21.88	.000*
Within Groups	100	3085.1	30.85		
Total	103				

• Significant at  $\alpha < 0.05$ .

**Table 7.** Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in social studies.

Tukey Grouping	Mean	N	Method
A	61.58	26	2
B	51.46	26	3
B	53.77	26	4
C	49.65	26	1

• Significant at  $\alpha < 0.05$ .

Tables 6 and 7 collectively show that the students scored significantly higher in the Arabic-Arabic method of assessment than in its English-Arabic, Arabic-English, and English-English counterparts. However, these results show no statistically significant difference at  $\alpha = 0.05$  between the students' scores in the English-Arabic and Arabic-English methods. In other words, the participants scored best in social studies using the Arabic-Arabic method followed by both the English-Arabic and Arabic-English methods while the English-English method yielded the lowest scores.

### Conclusion, Limitations and Pedagogical Implications

Even though L2 has been essentially unchallenged as the ideal medium of instruction in the language classroom, the rationale for this use is far from clear. The literature suggests that students' achievement is negatively affected by L2P in the medium of instruction and assessment, and that S/FL learners do not make as much academic progress as native speakers. Mother tongue-based education not only increases access to skills but also raises the quality of basic education through facilitating classroom interaction and integration of prior knowledge and experiences with new learning (Benson, 2004).

However, since students' achievement is the major and oftentimes sole criterion by which teacher and school effectiveness is judged and academic progress is measured, the medium of assessment should not be allowed to affect these constructs. In other words, the medium of assessment should not constitute an obstacle in assessing students' achievement (Chamot & O'Malley, 1994).

This study is an attempt to test this premise through giving the participants the opportunity to be assessed in a number of 1–2 combinations to determine whether or not the method of assessment manifested in these combinations has a significant effect on achievement. However, even though the findings, which were obtained through sound and rigorous procedures, are promising and in favor of the sole and, to a lesser extent, mixed use of L1 in assessment, these findings are not readily generalizable for the following reasons.

1. The relatively small sample size.
2. The lack of any proper treatment or control of variables in that the students were assessed using

variables, the questions of the exams were based on the content of the American school textbooks. The answers of the questions were given to the Arab teachers.

After administering the tests at the American schools, the teachers provided the researchers with the results and copies of the tests which were then translated into Arabic. Arrangements were made with the principal of the Arabic school to test the participants using the four methods of assessment.

While the students' answers in the English-English and Arabic-English methods were marked by teachers from the American schools, those in the Arabic-Arabic and English-Arabic methods were marked by teachers from the Arabic school. Three teachers from each subject area marked the students' tests, and average scores were calculated and used in the analysis of the findings.

### Findings and Discussion

SAT software was used to analyze the results. Table 1 presents descriptive statistics for the participants' scores in the four methods of assessment in mathematics, science, and social studies.

**Table 1.** Means and standard deviations of students' achievement across subject matter

Method	N	SD	Math	
			Mean	
English-English	26	63.58	8.30	
Arabic-Arabic	26	84.54	6.46	
English-Arabic	26	73.73	5.47	
Arabic-English	26	70.00	5.06	
Method	N	SD	Science	
			Mean	
English-English	26	58.7	8.14	
Arabic-Arabic	26	87.42	3.14	
English-Arabic	26	78.31	3.86	
Arabic-English	26	69.85	3.93	
Method	N	SD	Social Studies	
			Mean	
English-English	26	49.65	7.29	
Arabic-Arabic	26	61.58	4.75	
English-Arabic	26	57.46	5.67	
Arabic-English	26	53.77	4.48	

Table 1 shows differences in the students' scores in mathematics, science, and social studies due to the method of assessment. In order to determine whether

or not these differences are significant, one way analysis of variance (ANOVA) was used.

Table 2 below shows the results for mathematics.

**Table 2.** ANOVA of students' scores in mathematics

Source of Variance	DF	Sum of Squares	Mean of Squares	F-Value	Sign.
Between Groups	3	675.92	2058.64	46.77	.000*
Within Groups	100	4401.92	44.02		
Total	103	5077.85			

\* Significant at  $\alpha = 0.05$

Table 2 shows statistically significant differences in students' test scores in mathematics due to the method of assessment ( $F(3,105) = 46.77$ ). To determine the source of this difference, Tukey's test of multi-comparisons was used, as shown in Table 3 below.

**Table 3.** Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in mathematics

Tukey Grouping	Means	N	Method
A	84.54	26	2
B	75.73	26	3
C	70.00	26	4
D	63.58	26	1

\* Significant at  $\alpha = 0.05$

Table 3 shows that the participants scored significantly higher (at  $\alpha = 0.05$ ) in the Arabic-Arabic method than in the other three methods. The results also show that the subjects scored significantly better (at  $\alpha = 0.05$ ) in the English-Arabic method than in the Arabic-English and the English-English methods. In other words, the analysis shows that the participants scored highest in the Arabic-Arabic method followed by the English-Arabic, Arabic-English, and English-English methods, respectively.

Similarly, statistically significant differences were found in students' test scores in science due to the method of assessment, as shown in Table 4.

**Table 4.** ANOVA of students' scores in Science

Source of Variance	DF	Sum of Squares	Mean of Squares	F-Value	Sign.
Between Groups	3	11629.34	3876.45	140.76	.0001*
Within Groups	100	2753.88	27.54		
Total	103	14383.22			

\* Significant at  $\alpha = 0.05$

mathematics, science, and social studies in mainstream schools with their scores in the same subjects in the Arabic school they attended three evenings a week. A big gap was found between their respective scores in the two schools.

The previous studies concentrated on highlighting the positive effect of using L1 in teaching other subjects. None of them investigated the effect of using L2 as a medium of assessment on school children's achievement after spending three years or more in an English speaking environment, which this study takes into consideration.

#### **Problem, Purpose and Question of the Study**

Early on, LEP may make it normal for Arab students not to achieve as good in an English-medium school as they could in an Arabic-medium school. However, the question to be asked is whether this continues to be the case after living in an English speaking community and, thus, studying at an English-speaking school for a number of years, especially in light of research findings of (for example, Smith, 1990) that students' linguistic and communicative competence is related to the length of time they spend in the language community.

This study is an attempt to explore the effect of the medium of assessment on Arab students' achievement in mathematics, science and social studies. It further aims at identifying potential causes of their poor achievement after three years of residence in an English-speaking community. More specifically, the study attempts to find answers for the question:

*Does the medium of assessment affect the Arab school children's achievement in mathematics, science and social studies?*

#### **Subjects, Instrumentation and Procedures**

The population of the study consisted of all the Arab school children in Fayetteville, Arkansas. Because the number of the Arab children who were studying in Fayetteville, Arkansas was small, the sample of the study covered all of them. Twenty-six Arab children studying in American public schools in the morning and in an Arabic school three evenings a week comprised the subjects of this study. Five of those are in first grade, four in second grade, six in third grade, six in fourth grade, and five in fifth grade, all of whom have spent three to four years in the United States.

The medium of instruction and assessment in American schools is English, an S/FL for these children whose native Arabic is the medium of instruction and assessment in the Arabic school. Mathematics, science and social studies were selected for the treatment. Whereas mathematics and science were chosen because similar content is covered, social studies varied in content in the two types of schools. The combination of similar and different content is hoped to add depth and rigor to the findings of the research.

After parental consent was obtained for their children's participation in the study, the following four methods of assessment were used:

1. *English-English*, in which test questions were written in English and had to be answered in English.
2. *Arabic-Arabic*, in which test questions were written in Arabic and had to be answered in Arabic.
3. *English-Arabic*, in which test questions were written in English and had to be answered in Arabic.
4. *Arabic-English*, in which test questions were written in Arabic and had to be answered in English.

The questions of each exam consisted of 25 short answer questions. The total score of each subject was out of 25. Then the scores were converted to be out of 100. The questions' validity and reliability were established. After developing the tests in their English versions, they were given to three American professors and three graduate students of elementary education for validation. After that, the Arabic versions were validated by Arab teachers and Arab graduate students. Based on their comments, the tests were modified and then administered to a pilot of 15 students from outside the sample from another city. Two weeks later, the tests were re-administered. Pearson correlation was calculated and found to be 0.894.

The first researcher then sat with the teachers of the American school to explain the purpose and procedures of the study. An assessment schedule was set for mathematics, science and social studies and tests were written by the American teachers of mathematics, science and social studies for the students of the five grades under study.

In order to control the effect of the extraneous

curriculum development". Similarly, L1 use is claimed to be more efficient in certain situations (Atkinson, 1993; Chambers, 1992), not to mention that exclusive L1 instruction is reportedly neither desirable (Atkinson, 1993; Phillipson, 1992) nor feasible for many teachers (Atkinson, 1991; Chambers, 1992; Phillipson, 1992; Xiang, 2006).

Thus, even though a certain amount of L1 may prove beneficial for both teachers and students, the literature limits the situations which call for L1 use to the following:

1. Giving or checking instructions (Atkinson, 1987; Chambers, 1992; Harbord, 1992; Hawis, 2001).
2. Discussing classroom methodology with students unfamiliar with the teacher's approaches (Atkinson, 1987; Harbord, 1992; Hawis, 2001).
3. Presenting and reviewing language (Atkinson, 1987; Chambers, 1992; Harbord, 1992; Hawis, 2001).
4. Managing the classroom in cases of student disruption, when the target language, even when understood, is likely to have little or no effect (Chambers, 1992; Harbord, 1992; Hawis, 2001; Paveschi, 1988).

Like all S/FL learners, Arab learners in non-Arabic speaking countries lag in their academic performance, probably due to limited language proficiency, henceforth Limited English proficiency (LEP) and different cultural backgrounds (Hassabdehman & Smith, 2006). One research suggests that non-native speakers of English do not perform as good as native speakers, mainly because of LEP (Cochran, 2006). Wang and Laidichemchi (1999), for example, claim that students with LEP perform less in mathematics than native-born students when they are not taught in L1.

Teachers may provide adequate coverage of content for native speakers, but, due to the medium of instruction, speakers of other languages may not benefit equally from the same instruction. One research of, for example, Brown, 1987; Center for Language Minority Education and Research, 1996; Cummins, 1984; Cummins, 1988 suggests that LEP creates problems for Non-native speakers who generally face academic difficulties and lower achievement. Brown, 1987, for example, compared two groups of minority students and found significant differences in the academic performance of a control group with no support and an experimental group

with additional support.

Previous research has not carefully considered the effect of the opportunity to learn and its combined effect with the learner language proficiency on achievement. However, ignoring the learner's language proficiency constitutes ignoring a factor which may affect achievement. It is imperative to assure equity in learners' access to learning by avoiding these variables for material they have not learned (August and Hakuta, 1997; National Council on Education Standards and Assessment, 1997; Olivas & Smith, 1991; August and Hakuta, 1997) for instance, argue that variation in language proficiency in English and Spanish is a factor which affects the development of reading and writing skill in early schooling.

Children may learn to read quite successfully in a S/FL, but limitations in language development may lead to relatively poor literacy achievement (Brisk, 1999; Freeman & Freeman, 1994; Nieto, 1992). Another research has also suggested the significance of S/FL proficiency in making progress (Catala, Berman, Davis & Spharim, 1999).

The emphasis on teaching English through English is perhaps the most influential principle in S/FL teaching today. Some scholars (for example, Cook, 1994; Dulay, Burt & Krashen, 1982) claim that the best way to help English as a S/FL learners achieve better is to expose them to instruction in English, with minimal or no use of L1. Others (cf., for example, Brisk, 1999; Jelen, 2002; Verhoeven, 1999) favor 'bilingual education in which teaching is done partly in the native language and partly in English.

Collecting data on student access to learning is essential not only for assessing students' achievement but also for evaluating the quality of their learning environment. These data can describe school curriculum, quality of educational services, and in-school learning opportunities, which can be used to explain variation in student achievement and to improve a learning-conducive environment (Nieto, 1992).

In Fayetteville, Arkansas, the first researcher experienced firsthand and heard other Arab parents complain about their children's poor achievement at American elementary schools. As a result of this, the researchers decided to investigate the effect of using the English language as a means of assessment on elementary school ELS Arab children. The researchers compared these children's scores in

## The Effect of the Medium of Assessment on Speakers of English as a Second Language Children's Achievement in Mathematics, Science and Social Studies

<sup>\*</sup> Abdallah Ahmad Hani Abdelrahman, <sup>\*\*</sup> Ruba Fahmi Bataineh

<sup>\*</sup> Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction,  
College of Education, Yarmouk University

Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box 566, Postal Code 21163  
E-mail: haniabdelrahman@yahoo.com

<sup>\*\*</sup> Prof. em. Department of Curriculum and Instruction,  
College of Education, Yarmouk University

Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box 566, Postal Code 21163  
E-mail: rubab@yu.edu.jo

(Received 6/2/14-2H, accepted for publication 14/14-2H)

**Keywords:** assessment, English-Arabic children, native language.

**Abstract.** This study explores the effect of the medium of assessment on the achievement of 26 Arab expatriate children in mathematics, science and social studies. The subjects (students at both mainstream schools and an Arab school in the United States of America) have received instruction in both English and their native Arabic for three years. After the instruction, English-Arabic, Arabic-English, English-Arabic, and Arabic-Arabic elicit response characteristics were examined. The findings revealed statistically significant differences in the students' scores in mathematics, science and social studies due to the method of assessment. The Arabic-Arabic method was found to yield superior scores to its English-Arabic, Arabic-English, and English-English counterparts, respectively.

### Introduction

Despite its fuzzy logic, the use of the target language as the sole medium of instruction in the foreign/second language classroom remained essentially unchallenged even though it is believed to have resulted more from political than any specific methodological considerations (Auerbach, 1993; Plutypson, 1992; Swan & Lapkin, 2003). Thus, even though little research has been reported on the advantages, or lack thereof, of the sole use of the target language (henceforth, second language, L2) in the foreign/second language (henceforth, Second Foreign Language S/FL) classroom, sporadic references are made about the benefits of not using the native language/First language (L1) in S/FL instruction (cf. for example, Cook 1991; Ellis, 1988; Chambers 1991; Marsh, Hau, and Kong, 2009). Ellis (1984: 7) and, for example, states that it is imperative that classroom management and organization be carried out in L2 on the grounds that L1 will otherwise "deprive the learners of valuable input in the L2".

However, a considerable body of research (cf. for

example Atkinson, 1987; Bottho 1983; Deller & Rivolucci, 2002; Stevick, 1990) acknowledges the potential advantages of L1 use, without actually providing any hard evidence (or these claims may lend further credence to the assumption that the matter is more ideological than pedagogical). Besides, proponents of L1 use have limited its benefits to low level learners whose more proficient counterparts feel constrained by such use (Auerbach, 1993: 23).

A plethora of research (cf. for example Atkinson, 1987, 1993; 2; Auerbach, 1993) strongly denies the existence of any "solid theoretical evidence to support any case for a methodology involving 00%-11 [L2]". On the contrary, Atkinson (1987:42), for example, claims that he frowned upon translation techniques "form a part of the preferred learning strategies of most learners". Along the same lines, Auerbach (1993:20) claims that current theories of Second Language Acquisition suggest that L1 use reduces anxiety and enhances the affective environment for learning, takes into account socio-cultural factors, facilitates incorporation of learners' life experiences and allows for learner-centered





## تدريس العلوم التطبيقية من خلال المحاكاة

أحمد عصام الصفدي<sup>١\*</sup> ، بادل أحمد الصفدي<sup>٢</sup>

<sup>١</sup> نظم (م ج د) لتقنوا سييه

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٩٤٦ ، البريم ٣٢٢٦

E. mail ahmedsafadi@yahoo.com

<sup>٢</sup> رئيس قسم تقنية المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٩٤٤ ، البريم ١٤٥١

E. mail. bafarafaadi@ksu.edu.sa

(قلم للنشر في ١٩٩٠ هـ وقبل للنشر في ١٤١٣ هـ)

الكلمات المفاحية: التدريس، المحاكاة، العلوم التطبيقية، المختبر الافتراضي  
مفهوم البحث: التعم هو المبدأ الذي من خلاله يتمكن المتعلم من الوصول إلى المخرجات التعليمية أو الوصول إلى مصادر ذات خبرة

يكون التعلم في أقدم حالاته متى تمكن المتعلم من الحصول على دعم واقعي بواسطة التعميم المباشر، وهذه الطريقة لا ينحصر الطالب فقط من الوصول إلى المعلومات ولكنه يتكسب الخبرة التي يمكنه من الاحتفاظ بالية التعميم على المدى الطويل.

مع ذلك هناك بعض العوامل التي تتداخل لتساهم في الوصول إلى الهدف ومن ثمة العوامل، من أهمها: الوسائل التعليمية (المسموعة، البصرية) تقنية المعلومات في البيئة التدريسية والتجتميع ككل

أثر أسلوب التعميم المباشر يمكن أن يتم رؤيته في العديد من التطبيقات التدريسية من هذه التطبيقات في كلية وائل بريف طب والتمريض بولاية اوهيو بالولايات المتحدة الأمريكية. كما أنه في المملكة العربية السعودية تم تبني أسلوب التعامل الافتراضي الإلكتروني في كل من مدرسة مهدي الذهب وبعض المدارس الأهلية مثل مدارس الفيصل في الرياض والبيداء بجدة والشمس بين التعميم الإلكتروني كنموذج محدد للتعميم المباشر وبالمثل وزارة الصحة عدة المعلومات والمعرفة والمحتويات والتطبيقات الفكرية التعميمية، وكذا العلوم التطبيقية حقلًا تجريبيًا، المعرفة، والخبرة واكتساب القيم من خلال التجارب لتصبح من المبادئ الأساسية لهم ويتم المعلومات

مع ذلك، تشكلت التي توظيفها، وما زالت كيف يتم تعليم العلوم التطبيقية من خلال برامج المحاكاة مع أدوات تقنية المعلومات؟

إن الهدف العام لاكتشاف كيفية تأثير بعض المعلومات على تدريس العلوم التطبيقية من خلال المحاكاة هو تقديم أدوات تعليمية نواكب القرن الحادي والعشرين

- press* ( 995), pp 365-395
- Ericsson, K. A. and Lehmann, A. C. 'Experts and exceptional performance: evidence on maximum adaptation to task constraints' *Annual Review of Psychology* 1996' p 273-306
- Gebres, G. B. 'The role of Technology in Quality Education' In *Information Technology in Quality Education*. North Carolina State University, 2005.
- Good, T. And Bruphy, J. 'Looking in Classrooms' *Allyn & Bacon*, 70<sup>th</sup> ed (2007).
- Griffiths, J. 'The Virtual Reality' *New York: John Wiley & Sons*, Inc. 1994.
- Greenblat, C. S. 'Designing Games and Simulations: An Illustrated Handbook' *Newbury Park, CA: Sage Publications* ( 997).
- Hilgard, E. and Bower, G. H. 'Theories of Learning' 4th. ed. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall* (1975).
- Ibn-Khaldoun. "The Muqaddimah. An Introduction to History" trans. Franz Rosenthal (Bollingen Series XLIII), 3 vols, 2nd. ed. Princeton University Press, 1967).
- Kitts, J. Lorch, J. and Sitman, H. A. 'Internal representation and rule development in object-oriented design' *ACM Transactions on Computer-Human Interaction* (1995) 2 (4) 367-390.
- Kuhn, H. 'Development Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills' *Basel, Karger* (1991) pp 108-126
- Kuhn, T. S. 'The Structure of Scientific Revolution In *International Encyclopedia of Unified Sciences*' 2nd ed. Chicago: University of Press (1962).
- Nasr, S. H. 'Sciences and Civilization in Islam' *Cambridge MA: Harvard University Press* 1968).
- Novak, J. D. and Gowin, D. B. 'Learning How to Learn' *New York: Cambridge University Press* 1986).
- Russell, D. H. "Children's Thinking" *Ginn, New York* ( 956), p. 282.
- Schneider, W. and Pressley, M. 'Memory Development between 2 and 10' *New York: Springer* 1989).
- Shigemura, A. P. (Eds). 'Metacognitive Knowing and Knowing' *Cambridge MA: MIT press* 1994.
- Universal Knowledge Solutions: Crossing the e-Frontier. Dubai, Beirut and Kuwait. 2005.
- Vandenberg, K. 'Problem solving and cognitive skill acquisition' *Foundations of cognitive sciences book contents* ( 989), P 327-379.

and mathematics illiteracy. It resulted in being a barrier and obstacle to diligent, meaningful and positive learning.

The paper advanced a solution that may bring effective meaningful learning and teaching learn-direct where the learner seeks the source of information, information, or knowledge was reasoned as being effective all through life-learning. Employing information technology, termed throughout the paper IT, was proposed as a solution to the present dilemma of aspiration to achieving scientific and technological progress hindered by standing teaching of applied sciences and mathematics through rote learning.

Simulation, as another support mean, allows students to accomplish independent learning and follow through the steps of activity. Virtual Lab realizes this objective, and can be used anywhere, anytime with minimum expenses and overheads. It is highly accurate and safe. Besides, learning tools are synchronized between what students work on in class and at home in all stages and ages of learning, 12 and even higher education. One more advantage of VL is that it can be used with minimum training and expenses. Moreover, VL is enriched by interactive courseware including movie animation, 3ds and other features. Previously prepared experiments are customized to countries subject content. About 53 developing countries and 70% of schools in UK employ VL. The Arabic version structured by MGIL Computer Systems benefited greatly education in the Arab world.

## References

### Arabic References

- مرحان، الدرداء، عبد المجيد. *التأهيل المتخصص للكويت*. مكتبة الفلاح، ٩٨٦ م.
- صالح، عبد الوهيد. *حيث الله المتاح للدراسي وعلمته بالنظرية التربوية الإسلامية*. الرياض: مركز بحث فيصل للبحوث والدراسات، ٢٠١٥ م.
- المصدي، أحمد عصام. *والعلم العربي وأثره في بناء الشخصية*. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، المجلد ٢، العدد ١.

١٤٤٠ هـ، ص ٣٢٥ - ٣٥٣

- تصنيف المعرفة والمعلومات في ضوء خصائص الأمم الإسلامية. الرياض: المطابع الأميرية وجامعة الملك سعود، ٩٩٠ م.
- وإبراهيم محمد الحاسني. *علم كيف تتعلم*. ترجمه كتاب بوفالو، وجو ويزن. Learning How to learn. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٦ م، ٩٩٥ م.
- لؤي، مصطفى بن محمد عيسى. *المخزن إلى التقنيات الحديثة في الأعمال والتعلم*. الرياض: جامعة الملك سعود، ٩٨٨ م.
- المفرد، عبد الله بن عثمان. *طريق بدر*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٩ م.
- مؤلفون، أبو الأختي. *التعليم الجديد في الترتيب والتعلم*. بيروت: المكتب الإسلامي، ٢٠١٤ م، ١٩٨٦ م.

### English References

- Attest, Stephen M. and Stanley R. Trollip. "Computer-Based Instruction: Methods and Development." Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. 1985.
- Alshafat, A. "A Mechanism for living the 21st Century: Applying a Unified e-Learning Strategy." 4th Conference on e-Learning applications. The American University of Sharjah, 2004.
- Ausubel, David P., J. D. Novak and H. Hanesian. "Educational Psychology: A Cognitive View." New York: Holt, Rinehart and Winston, 2nd ed. (1978).
- Brown, A.L. & Campione, J.C. "Communities of learning and thinking or a context for self-directed learning: Contributions to Human Development 1990." 21, 103-25.
- Casson, V. "Epistemological, epistemological and modern." *Philosophical Review* (1997) p.106.
- Davis, J. B. "Better Teaching, More Learning." Phoenix: American Council on Education, 1997.
- Davis, J. B. "Better Teaching, More Learning." Phoenix: American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education, 97.
- Department of Education and Skills in the United Kingdom. "Towards a Unified e-Learning Strategy." Document London: Department of Education, UK, 2003.
- Dewey, J. "Experience and Education." 7th Printing, Collins-Macmillan, 1967.
- Dewey, J. "How We Think." Henry Regency, 1913.
- Dewey, J. "Studies in Logical Theory." University of Chicago Press, 1903, p. 65-85.
- Dewey, J. "The Child and the Curriculum." The University of Chicago Press, 1902.
- Humphreys, K. "How scientists really reason: scientific reasoning in real-world laboratories." In R. Sternberg and J. E. Dunbar, Eds. *The Nature of Insight*. Cambridge, MA: MIT

#### 6.4. Technology and ICT

Arab countries, including Gulf States and Saudi Arabia, are finding it very difficult to design technology curriculum for the secondary school. It is believed that program can offer a helping hand.

As its name suggests, this title is wholly targeted at the teaching of Technology. It is the latest addition to a well known family of applications such as Crocodile Chemistry and Crocodile Physics. It makes full use of the interactive features to be found in its sibling programs and as a result is a resource that allows one to work independently at one's own speed. The program gives instant feedback everytime decisions have to be made. These either encourage the user or confirm that they are correct. It does trust student honesty as I could find no way to determine a score for each student beyond them printing out a record of their answers against model answers. The CROCODILE uses an extremely interactive mechanism, allowing students to virtually flick switches and input data. They can then see the consequences of their actions. This does not mean that no equipment needs to be set up, nor can any damage be done to equipment. I cannot stress enough how useful this program is. It gives students the freedom to learn through doing rather than by watching, or being told.

This is essentially a modular virtual experiment platform covering all aspects of the GCSE Technology course: mechanics, control, electronics, etc. There are power lesson units which could be used on a whiteboard, individually during lessons, or for revision. The concept is simple: drag-and-drop elements onto the main area, connect them and watch them do things. You can add probes to extract data, which can be used in spreadsheets, etc. Elements range from the simple (battery, cog) to the complicated (radio music logic systems) and all seem to be compatible. I used the program to introduce the thorny topic of programming to a group of Year 10 students who had never written a program before. The user can learn about programming languages from the simplest of beginnings - the first few questions are textual - through to actually producing programs by the use of flowcharts and graphics. Because components actually do something when you click them, you can see what will happen if you make one decision and ascertain if it is the right decision to make, then change your mind if not. As each part of the unit requires students to answer questions of

various types, it is constantly testing them, as well as informing them. Questions occur frequently and always have some form of interactive feature associated with them.

It is absolutely perfect for delivering a range of Technology and ICT-related topics. I have no doubt that it will become an indispensable part of my own software library and its plethora of uses goes far beyond those which I used it for. I have found that the program has given me the opportunity to teach programming in a much more exciting way than ever before. Schools with limited resources, especially extensive control apparatus will benefit greatly from this package.

#### 6.5. Courseware

A series of Design Challenges allows students to attempt tasks that vary in complexity. Students then try to apply the knowledge they have gained from the program, in order to solve the problem they have been set. Students are able to find out whether their suggestion is right or not by comparing it with a model answer.

Over 100 pre-written examples and interactive activities are available in this program. Feedback is given to reinforce accurate answers and students can print their work for revision purpose.

#### 6.6. Advantages of VI

- To enhance learners' motivation, transfer of learning, and authentic learning environment.
- Virtual physically safe learning environment.
- Shows students how things are done: simulations allow students to independently learn and follow through the steps of activity.
- Provides a high level of interactivity and enrichment through movies, lesson plans, sounds and 3D graphics.
- Can be used anywhere, anytime with minimum expenses and overheads.
- Develops an understanding of scientific concepts and help students to apply such concepts in real life.

### 7. CONCLUSION

Teaching applied sciences and mathematics through the traditional method of teaching confined to memorization, parrot repetition and experimenting with already structured lab manuals coded in sciences

school network for pupils to use out of lesson time. Teachers will find that the software is easy to load and start in the classroom, on a stand alone PC. Teachers will need to practice the activities, simulations, questions/answers and the Sim Media editor to create interactive activities for pupils. This software can be used in a classroom situation, as well as on the network effectively.

There are more than enough question/answer sections in each topic, which are relevant and meaningful to use with pupils to find out their learning outcome information is structured to support learning in each topic. Information is accurate with good images, sounds and animations. Spellings are in UK English. You can open more than one simulation at once, but be aware the program gives you warning to close some if the simulations if there are too many opened at the same time.

The software is for both teachers and pupils to use. It is sufficiently easy for teachers to use and with minimal tuition, it can be easy for pupils to use either alone, or with a peer. There is a tutorial and a structure for access to the software. The indexing system operates logically. Teachers cannot set the level of activity for pupils to work on. The loading and running instructions are clear. The ideas presented by the software company are appropriate to good practice.

## 6.2. Chemistry

Crocodile Chemistry is a simulator which lets you conduct experiments with over 40 chemicals. You can design and run your own experiments by choosing chemicals and apparatus, by clicking the buttons in the toolbar at the top of the screen. Each button leads you to a different resource window where you can choose a reagent from a group of chemicals: alkalis and acids, metals, oxides, halides and sulphides, carbonates and nitrates, sulphates, phosphates and chromates, miscellaneous substances, indicators and gases. You can control the form: solution, powder, granules, bar etc., concentration and quantity of the chemical. Three of the resource windows give you apparatus, glassware, equipment such as Bunsens and meters and probes such as thermometers. When you add the chemicals together using suitable apparatus, you will see any reaction which may occur.

There are also activities that you can try out. These activities have been split up into 11 files and

can be found in the Crocodile Chemistry folder of Program files. One of the features of the program is to record a movie. So for demonstration purposes, you can record the experiment and play it back for the students later. These would be good means of illustrating an experiment referred to in a textbook. You can add text to any of the experiments. All simulations can be saved and printed out. They can also be pasted into another application.

The quality of the graphics is excellent and colorful. The sounds are wonderful. Water from the tap pours into vessels placed under it, glassware ticks when touched together, equipment makes a sound when it falls onto the bench, Bunsens roar, explosions bang and boiling solutions bubble.

## 6.3. Mathematics

This title covers the full range of modeling (experimentation) opportunities within the National Curriculum, including application of number and algebra, number systems, calculations, giving problems, equations, formulae and graphs, allowing students the opportunity to handle and manipulate data and measure variables. It also supports a wide range of other learning opportunities within the National Curriculum depending upon the teacher's skills and careful planning. The majority of Attainment Targets in Maths could be met using this program. This title is very difficult for students to use and requires lots of practice, and as such, I would not recommend its use as a student tool. As a demonstration tool in the hands of an experienced user/teacher, especially in conjunction with an interactive whiteboard, it can be used to very good effect to demonstrate varied and often difficult theories and ideas from plotting, graphs, histograms, Cartesian coordinates, experimenting with angles, circle geometry, transformations, sine and cosine basics and claiming the properties of shape, size and area. The strengths of this title are that it can be used to demonstrate and model so many aspects of mathematics showing graphical, numerical and visual feedback. On the downside, the software is very difficult to manipulate and control and requires lots of practice and use. It does not allow the users to print their results and viewing quantities of demonstrations and Help are very poor. Often only half the demonstration or help section can be seen at anytime.

simulation of planets revolving around the sun, for instance, may be a useful supplement to an earth sciences textbook, or may be a useful classroom demonstration for a teacher to use." Alessi & Trollip, 1985) p. 52 (Garson, 2005) states in the section on The Legacy of Simulation, "Simulation is the most-often-cited example of new, creative, computer-enabled pedagogy in online courses." He arrives after citing several projects to the conclusion, "In spite of these examples of large-scale subsidy of computer simulation in education, the main areas in which simulation has had "staying power" and substantial impact have been in 1) advanced, specialized contexts (Econometrics, ... 2) military applications, and (3) replication of classic experiments (ex. Physics statistics genetics psychology)." He further says that these systems permitted learners to create experimental simulations or to take simulations created by others." This last quotation is the essence of VL (the Virtual Lab).

#### 4. THE VIRTUAL LABORATORY

As we said earlier when explaining the virtual process cognitively virtual is existing in essence or effect though not in actual fact. Something which is a representation rather than the 'real' thing thus not physical refers to technologies that generate more or less realistic (but not physical) illusions of reality not physical in nature. An imaginary conceptualization of something real. For example, many feel that the Internet is a virtual world unto itself. The term takes on many uses in the computer world as a wide variety of devices and software exist for the sole purpose of providing simulations of reality. One of these devices is the Virtual Lab.

Virtual Lab, according to producers Crocodile Clips, is conceived as a computer program which temporarily creates a set of things through the means of a program and then relates them together through cause and effect relationships.

In VL, learners learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world. It could simplify the world in which learners solve problems, learn procedures, and come to understand the characteristics of scientific concepts. Virtual labs are useful in situations that are dangerous to operate (e.g., chemical experiments), subject to failure when used incorrectly (e.g. Computer Programs), costly to do & make (e.g.

Physics Instruments and equipments), or difficult to observe (e.g. Mathematical equations). Learners are not only motivated by simulations, but learn by interacting with them in a manner similar to the way they would react in real situations.



Fig. 4- The Virtual Lab (an example of a Physics experiment)

The powerful simulation packages produced by Crocodile, with an Arabic version from MGD Computer Systems, allow students and teachers to recreate experiments, model mathematical theories or simulate real life quickly and easily. The following is an illustration of employment of VL in different branches of applied sciences, mathematics, and technology and information-communication technology (ICT).

#### 6.1 Physics

Crocodile Physics includes content related to Electricity Forces and Motion, Optics and Waves. Pupils can use this product to learn easily about how to build circuits (series and parallel), measure voltage and current in the circuit, find out the resistance and learn about mains electricity. They can also find out how distance, time and speed can be determined and represented graphically. I have also used this software to explain to pupils the behavior of light waves in terms of reflection, refraction and total internal refraction, with the help of pictures and animations. There are many questions in each section to use as a tool to evaluate pupils' learning. This software gives pupils a chance to learn about how to control components and how to animate them to make them more interesting. This is a stimulating experience for pupils which could not be achieved by other sources. This product would be best suited in the classroom, as a stimulus activity with a group of pupils, rather than pupils using it alone. It can also be loaded on the

introduce it in teaching applied sciences. Imagine how far teaching applied sciences will advance if IT is employed. For IT as said before in section on IT can empower all forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms including business data, information, i.e. images, motion pictures and multimedia presentations. We could, also, add that IT applies modern technologies to the creative management and use of an organization. In this sense IT includes video-recorders, digital still telephones, calculators and electronic calculators as well as computers and virtual labs.

For all this technology will make learn-direct available to the applied sciences teacher. He/she will be more stand by her/his chalkboard and demonstrate the situation, perform the work, or experiments behind the classroom desk, or run around student groups while experimenting in the lab. He/she will manage the class through IT means and let students self-manage the work in the simulation. It means conclusion on IT affecting teaching applied sciences, and teaching mathematics also is commitment on part of the teacher. Managing scientific subjects matter, computer literacy and knowledge in terms of technology used, create their exchange and utilization in its various forms are necessary. Furthermore, it is when discussing learning factors we said that learning is at its best when the learner can achieve information on his/her own motivation, termed here "learn-direct". The same concept applies to teaching. Teaching is at its best when the teacher can achieve information on his/her own motivation, termed here "teach-direct". The teacher should be able to locate the source of information, access the information and relate it to his/her students.

A further advance to using IT to affect teaching applied sciences would be to simulate applied sciences subjects. An applied sciences teacher would further enhance the wide learning of his/her students by simulating the effects of a nuclear or major earthquake across that caused the recent earthquake in Pakistan and India on October 2005 and resulted in the death of about 50,000 people, and injured 70,000. Studies searching the web are found a course on the "Openness" from System for Earthquake Engineering Simulation is an advanced educational software framework for structural and geotechnical topics.

To revolve again around "learn-direct" why not ask students to perform applied sciences projects

using IT technology to simulate some project topics. Two of the subjects discussed and discussed in this paper use of IT and simulations in teaching applied sciences, including starting by teaching the simulation for the use of the project, methods, high experimentation, and the range of media. It and simulation is also reality is in inventing the means. An example of one means of IT affecting teaching applied sciences will be simulated in the section on Virtual Labs (VL).

A central aspect of teaching applied sciences through simulation is to use a student's imagination, visualization and creative representation. Assessment can be achieved by employment of the electronic virtual lab system during and after teaching an applied sciences subject. The goal of the research is teaching applied sciences with advanced significance in the industry of a nation, and to students. This needs development of the simulation technology for teaching assessment.

Simulations are more difficult when considering interactions of components in teaching applied sciences such as teacher and computer, student and laboratory experimentation. This research has addressed the need for improved model in supporting the meaning of experimenting laboratory experimentation. The model is based on the mechanism of observed behavior in virtuality. E-learning as explained before is now a trend for any learning and teaching through the use of communication and information technology. The main goal we are aspiring to accomplish through use of various techniques in teaching applied sciences and any other discipline for that matter is learners to achieve their full potentials. E-learning in a sense, will be the gateway to employing IT to teach applied sciences. Through a number of related studies on the topic of e-learning, look at (A.Safadi, 2006).

## 5.2 Simulation in teaching applied sciences

Computer simulation is the "use of a computer to reproduce phenomena or circumstances and is a powerful tool..." (Alessi & Triebig, 1985) p. 44. As computer simulation is a powerful tool in industry, the design of new space vehicles or the modeling the current in economics, etc. so it should function as a powerful tool in teaching applied sciences. However, getting simple simulations are very hard to describe. These are computer programs that exemplify a phenomena where teaching students about it. A



this study. That definition describes simulation as "an operating model of certain values or elements of a real or proposed system, process or environment." (Greenblat, 1988. To simulate means to. Aiken & Troullip, 1985) "pretend to do something. We may simulate imaginary things as well as real things. A model of an interstellar spaceship is a simulation even though such space ships do not yet exist." p. 44.

Simulation is any representation or imitation of reality. In education, simulation is considered an instructional strategy used to teach problem solving procedures or operations by immersing learners in situations resembling reality. The learner's actions can be analyzed, feedback about specific errors provided, and performance can be scored. Thus, simulation provides safe environments for users to practice the real-world skills. It can be especially important in situations where real errors would be too dangerous or too expensive.

Developments in IT such as supercomputer networks and simulation systems produced great changes in the field of computer simulation research. And, also, had a great impact on research in the more general scientific research fields. Simulation research itself is now advancing into the new paradigm of "Simulation Science" which may reveal the scientific problems that remain unsolved by means of conventional approaches due to the complexity. Moreover, simulation methodology and advanced computing technology are sciences of the 21st Century.

## 5 A BRIEF LOOK AT APPLIED SCIENCES

Applied sciences may be defined as "the study of the natural world. A systematic knowledge derived through experimentation, observation and study. Included in this definition is the methodology used to acquire this knowledge, e.g. the method of inquiry that requires the generation, testing, and acceptance or rejection of hypotheses.

### 5.1 Teaching Applied sciences by means of IT

Applied sciences taught at schools and higher educational institutions could be described as: the body of related courses concerned with knowledge of the physical and biological world and with the processes of discovering and validating this knowledge. These include biology, chemistry, earth sciences and geology, physics, resource sciences, space and astronomy, biotechnology, engineering, computer and

information technology.

The importance of regular applied sciences programs and activities in the school and regular applied sciences programs and activities outside the school confirms the fact that applied sciences serve a varied group of objectives related to various groups of beneficiaries. These include school students, early graduates, and drop-outs, some special professional groups, the public, and scientists themselves. (UNESCO reference 1986).

Applied sciences however, is taught in most educational institutes through rote learning. Memorization of laws in Physics, elements and formulae in Chemistry, or Latin names of species in Biology is still the mean of evaluation of understanding. Experiments are performed through a well-structured lab manual which students perform in already structured sequential steps and later register results and write reports. These constraints on teaching applied sciences in the formal educational system stimulated the issue of teaching outside the school. External applied sciences education: formal and informal (hidden) learning are the terms used in education. Even with informal education gaining the upper hand, teaching applied sciences is have not realized its objective. The main objective is publicizing applied sciences awareness, graduating creative scientists and offering the nation technological progress. Several theories were tried and applications performed. Some succeeded, but most failed to realize objectives. This paper believes that a new approach should be formulated. The main feature of that approach could be included under the umbrella of meaningful teaching and meaning of experience to replace rote learning and routine experimentation. Application of theories in applied sciences usually involve applied sciences conferences, societies and symposiums, scientific exhibitions and projects, scientific contests, and watch or talents field trips and visits and camps, and mass media, museums and scientific groups.

These are marvelous undertakings the UNESCO reference booklet proposes. The three essential domains to be regarded according to this reference is internal and external applied sciences teaching are knowledge, skills and information, skills, attitude and physical, and situations or values.

However, the missing important vehicle is IT. Information Technology is here to stay. Learners as well teacher use IT in their daily lives. So why not

Most of what teachers do can be conceptualized under five strategies. These are: training and coaching, lecturing and explaining, inquiry and discovery groups and teams and experience and reflection. Perhaps the last strategy is what relates most to our concern in this paper. Because the Strategy of Experience and Reflection enable students to reflect on learning, which is in our case the laboratory setting that facilitates insight and self-understanding (Davis 1997).

However, no research on IT affecting learning is adequate without discussing electronic learning. Thus, we will take a brief look at e-learning as it relates to the core of how IT affects learning and teaching.

### 2.3 E-learning

E-learning is all around us in schools, colleges, universities, community centers, place of work, and at home. It is the way of using information and communication. The user could be a child in kindergarten, or a group of students collaborating on a project over the internet, or students watching an animated diagram of a physics law, or a chemical reaction, their teacher have just downloaded on the computer – all the above counts as e-learning.

However, most of the e-learning going on now is not the kind of personal progress. This is similar to being the only one with a mobile phone, but you can't achieve its full potential unless most people use it. It is because of such situations that e-learning is not firmly established in our teaching and learning. It is with this simple, but deep, understanding that the department of Education and Skills in the United Kingdom released the Consultation Document 2003 "Towards a national e-learning Strategy". Truthfully, it is a scientifically and educationally authentic and adequate manuscript.

There are many benefits of e-learning in teaching applied sciences. University Knowledge Solutions, 2006, cites seven of them. These are anytime anywhere, world-class learning content, interactive and adaptive learning, consistent learning content, self-paced learning and performance tracking, simple description of complex information, and reusable and cost-effective. This research adds one most important benefit and the primary objective of all education: enabling learners and teachers to achieve their full potentials. The most important value would be existing in improving and achieving technical and

quality standards, and learners becoming more undertaking and sophisticated by e-learning, we hope to realize by this aspiration the dream of an educational progress, and present to our learners a mechanism of living the 21st Century. Yet, there are many weaknesses and obstacles. As this is the case, reaping benefits, realizing the value and eliminating weaknesses and obstacles, we are in had need for an e-learning strategy that affects the lives of every individual learner as long as it does not exclude the teacher.

However, the teacher – manager of learn-direct – requires an order to effectively achieving his/her mission, a helping hand from present technologies. One of these is: Information Technology.

### 3. INFORMATION TECHNOLOGY

Sometimes called Information Systems (S) or Data Processing. There are many definitions of information technology (IT) depending on the field of study. Information technology (IT) or information and communication technology (ICT) is the technology required for information processing. In particular, the use of electronic computers and computer software to convert, store, protect, process, transmit and retrieve information from anywhere and anytime. NASA refers to any equipment or interconnected system or subsystem of equipment, which is used in the automatic acquisition, storage, manipulation, management, movement, control, display, switching, interchange, transmission, or reception of data or information. The term information technology includes computers, auxiliary equipments, softwares, firmwares and similar procedures, services including support services and related resources. Most workers in the field agree that IT encompasses all forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms including business data, communications, still images, motion pictures and multimedia presentations. For the sake of our research, we would say that IT applies modern technologies to the creation, management and use of information. IT includes video recorders, CD ROM, telephones, calculators, and electronic cash (its) as well as computers.

### 4. SIMULATION

As for simulation, the paper after searching many definitions thinks that the following is best suited for

1978). On the other hand, they introduced a learning theory that focuses on concepts and propositional learning. They termed it the best learning theory. However, the primary concept in Ausubel's theory is meaningful learning in contrast to rote learning. "To learn meaningfully, indiv. must choose to relate new knowledge to relevant concepts and propositions they already know. In rote learning, on the other hand, new knowledge may be acquired simply by verbatim memorization and arbitrary incorporation into a person's knowledge structure with what is already there" (Mowat and Cowen, 1988).

One of the concepts of learning that this paper adopts is that learning is the acquisition of knowledge, skills, experience and meaning of experience. The last one area deserves elaboration because the paper will depend on its meaning when developing IT affecting teaching applied sciences through simulation. In this form of learning, the student is required besides performing task capabilities by associating learning with action (Sacham, 1981), to understand the meaning behind the experience. For example, a student of chemistry when pouring acid from the bottle into a test tube that full of alkali, will hold the cover of the acid bottle between two fingers. The student practices that without knowing the meaning of his/her action. In meaning of experience learning, he/she rationalizes that placing the cover over the laboratory table will burn the table top. Usually knowing the meaning of the action exist when testing learning. This should not be confused with Explanation-Based Learning (EBL), "in which the system uses its current theory to explain a new observation, and estimate from that explanation a useful rule for future" (The MIT Press, *Intelligence for Cognitive Sciences*).

## 2.2 Teaching

Teaching can be converted into a simple model:



Fig. 1 Traditional Teaching

Teaching involves complex adjustments that unfold during the course of instruction. Teachers must deal

creatively with the unexpected. There are no fail-safe routines and prescriptions. (Eisner, 1997). Furthermore, the most important points of teaching are those events that occur during the process. The outcomes are often embedded in the learning process itself.

On the one hand, teachers are too busy to think, they are driven by day-to-day tasks, and they are sometimes dreadfully out of touch with reality. Yet teachers are thinking all the time, making quick and frequent ad hoc decisions, trying to resolve dilemmas and explain to themselves what's happening. The problem here is how can teachers learn to see more clearly what is happening in the classrooms and regain some control over their teaching. (Good & Brophy, 2007) put the matter succinctly: "If you don't know how to look, you do not see very much."

Certainly teacher support or might is an effective support when he/she stands where the learner and experiences a new situation he/she had never practiced or taught in an educational situation. Educational technology is a subset of information technology. It furwards study solutions and provides teachers with a new world teaching mean. Information technologies are varied as we will find out in the section on IT. Two of these technologies will be stressed in this paper. These are, simulation and virtual lab. They are particularly important in applied sciences because of the nature of the field, and of the conviction of this author that learning is at its best when the learner can achieve information on his/her own momentum, termed here "learn-direct". A dynamic and rich interaction is taking place between the poles of education, a learner and information in the source. This way the student not only receives the information, but also experiences the learning which will remain a learning mechanism with him/her through life. If the learner (the human thinker) is unable to access information on his/her own due to incompetence, or obstacles standing in the interaction direct path between learner and information, then an alternative path is taken through teacher or IT. Figure 3.

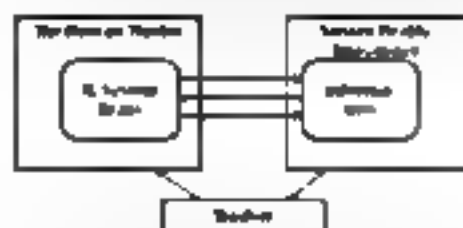


Fig. 3 Learn-Direct and alternative path

communication (e.g., a story, or a telephone conversation). However, to understand virtual processing in the mind, let us cross to the most recent developments in computer technology, i.e. Virtual Reality. According to (Gradeski, 1994), the different definitions by different authors suggest that creating specific terminology for this technology is difficult. Nevertheless, he advances his own concept on how we view the virtual world. He says "Virtual Reality must allow the viewer (user) to view the environment from any point and at any angle" (p. 2). Interaction with objects forming the environment is essential. In real life we are constantly interacting with other people. This, also, means immersion in a virtual environment. It means that "we feel as if we are part of the environment we are viewing. This is more than just a sense of depth. In order to create true immersion, we should be able to convince our brain/mind to this author that this virtual environment is our actual environment" (p. 4). In general, virtual in cognitive terms is something distinguished that is more or less conceptual from something that has physical reality. In other words, virtual is conceptual or appearing to be, rather than actually being.

It occurs to this researcher, that the description of paradise in The Qu'ran and Hadith is our present notion a some kind of virtual reality. For example the following ayah is inspired in The Qu'ran

﴿مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعدَ الْمُتَّقُونَ﴾ - تجري من تحتها الأنهار - مسكِ

This and other verses describe paradise as follows. 'The parable of the Garden which the righteous are promised beneath it flow rivers perpetual is the enjoyment thereof and the shade therein such as the end ' flowing rivers and shades  
Trans. Abdul ah Yusuf Ali, p. 646-5

[illegible]

"(There is) a Parable of the Garden which the righteous are promised in it are rivers of water uncorruptible, rivers of milk of which the taste never changes, rivers of wine, a joy to those who drink, and rivers of honey pure and clear in it there are for them all kinds of fruits. Trans. Abdulrahman Yusuf Ali, p. 38 [38?]

The authors of this paper are not credible interpreters, or even hear that, however what they understand from these verses and virtual upon the actual reality of Paradise is in the next life, what we are living and witnessing now in this life is virtual reality exempted as a parable for the real Paradise and the type of rivers, honey and fruits of the next life could not be understood as we are not seeing or experiencing them. It is an understanding open to fallibility. Because of one very important issue we are extending ourselves into the supernatural and

The principle of virtual reality applies to Virtual Lab as we shall see in the last section of this paper meaning virtual is conceptual or appearing to be rather than actually being. The teacher is creating through the use of IT experiences that will make students feel as if they are part of the environment they are experimenting in order to be effective, he/she has to simulate that laboratory experience. In applied sciences this is important because in actual scientific experiments the scientists often venture into developing their work and hence later their conclusion and theory with already set assumptions and hypotheses. It is when assumptions are sometimes reversed or not proven that according to Kuhn [96], a scientific revolution takes place.

## 2. LEARNING IS THINKING.

Thought will take place in the human student if information is associated with the student's sensed reality. However, by continuing to consider subject matters as mere information without associating them to the experienced reality of the student will not produce learning and we must affect the behavior of the student. If meaningful learning is to take place, then teachers must make students experience knowledge, instead of being transmitted to them as mere information.

## 2.1 Concept of Learning

Hilgard and Bower 1975 cited over 12 theories of learning. Some forms of learning include rote learning, potential or hidden learning, spatial learning, learning of skills, inductive and deductive learning, learning by imitation, learning by experience, learning by meaning of experience, individualized learning, computer aided learning and electronic learning. Ausubel, Novak and Hmeloian

learning, IT simulation, and applied sciences. Sections on teaching applied sciences using IT and teaching applied sciences through simulation will demonstrate the realization of objective of the study.

The Virtual Lab (VL) will show practically a computer program which temporarily creates a set of things through the means of a program and then relates them together through cause and effect relationships, and how students learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world.

In VL, learners learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world. It could simplify the world in which learners solve problems, learn procedures, and come to understand the characteristics of scientific concepts.

Employing the VL offers several advantageous solutions. These are: independent learning through simulation, independent use of time and place, accuracy and safety, synchronization between formal and informal learning, use with minimum training effort, and flexible to students of all education levels.

Many developing countries, about 53 countries, are using VL. Seventy percent of schools in the United Kingdom are using it, too. But first let us stop at the human side of the problem, i.e. how a human learns?

### 1.1 Thinking

Muslim scholars had discussed thinking extensively as it is often repeated in The Quran and Hadith, inherent in this is human essence: precedence over other creatures based on his/her cognitive system, a *qil* through which he/she performs the process of thinking. In fact, any behavior that human shows is based on thinking. The responsibility befalls him/her because he/she was given the faculties of thinking. Allah Almighty says in The Quran (S. al-Isra: ayah 36):

﴿وَلَا تَقْعُصَ فِئَتٌ مِنْهُمْ بِمَا كَانُوا يَفْعَلُونَ﴾ (الإسراء: ٣٦)

وَأَنْتُمْ كُنْتُمْ عَنْهُمْ مُتَوَلَّيْنَ

"And pursue not that of which thou hast no knowledge: for every act of hearing, or of seeing or of (feeling in the heart) will be enquired into (On the Day of Reckoning)." (Quran translation by Abdullillah Yusuf Ali, p.704). Some like al Maudoudi and including this researcher understood hearing is acquisition of information, seeing is the act of sorting information, and heart is the act of producing information and knowledge, and advancing

technologies through creative research, and invention and explorations.

Al-Madoudi further comments that nations who invent, discover and produce are worthy of world leadership in applied sciences and technology.

Thinking (thought or cognition) could be termed also as passing of judgment. The operation occurs when a sensed reality is associated with previous knowledge in the mind of the thinker. A judgment on the nature of the reality is passed. For example, it's a tree, a book, an orange, etc.

Once that is established, then the thinker must rise to a higher level of thinking in order to comprehend the reality and solve the problem (Dewey, 1903) state that thought, reflective thought, 'comes after something and out of something, and for the sake of something' (p. 3). In short, thinking occurs when there is a specific need or problem to be solved and it ceases (or changes direction) when the need or problem is solved.

Ibn Khaldoun (died 1332AH, 1406AD) categorized thinking into three grades. These are: the discerning intellect, the experimental intellect, and the speculative intellect. In this study, the terms super, deep, and deep-enlightened (Russell, 1956), on the other hand, charts six types of thinking or thinking events. The study will concern itself with experimental intellect or deep thinking level as it relates learning by experience or meaning of experience. Thinking is an intermediate or mediating place in the development of experience.

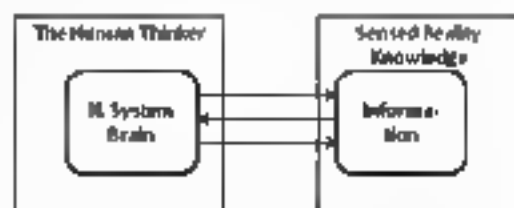


Fig. 1- Thinking by repetition of sensing: Deep Thinking (the experimental intellect according to Ibn Khaldoun)

The mind has also the characteristic of representation of the real world into a virtual world.

### 1.2. Virtual

The term virtual is popular among computer scientists and is used in a wide variety of situations. It is a mental model created by people as a representation of a reality (actual or fictional) for contemplation and

## Teaching Applied Sciences through Simulation

\* Ahmed I. Al-Safadi; \*\* Tamer A. H. Al-Safadi

\* M.Sc., Computer Science

Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box. 246, Postal Code 11323

E-mail: ahmed.al-safadi@ksu.edu.sa

\*\* Head of IT College of Computer and Information Sciences, King Saud University

Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p. box. 246, Postal Code 11323

E-mail: talsafadi@ksu.edu.sa

Received : 14/04/2011, accepted for publication 29/04/2011

**Keywords:** Teaching, Simulation, Applied Sciences, Virtual Lab

**Abstract:** Learning is the process by which a learner acquires useful information, knowledge, a reputation from a subject. Learning is at its best when the learner gets active rather than passive, but momentum learn form. For this way the student not only acquires the information, but also the experience of learning which will remain a motivation with further through the whole life long learning. However, after the last experience to learn in achieving the goal. These include the student the educational under-virtual study. An educational technology, the school has implemented for a number of large.

The effectiveness of this learning approach could be used in many school applications. One such application was in the Case Western Reserve medical and nursing schools in Ohio, USA. In Saudi Arabia, public schools like Mada Al-Falah J.A. adopted the educational virtual lab by its their education and national schools like Al-Farooq in Riyadh and Al-Thawar in Jeddah adopted it eventually as a modified alternative for their data. The paper will discuss criteria of learning as a period of studies in various information technology, knowledge, instant studies, as their learners are able to use in the paper.

Applied sciences bring an experimental side of knowledge, values gain the experience through experimentation and makes it effective in the specialized understanding and learning the process. However, the problem discussed in this study is how to teach applied sciences through simulation with IT tools.

The main aim of discussing how IT affects teaching applied sciences through simulation is to provide an educational path for living the 21st century.

### 1. PURPOSE OF THE STUDY

The Muslim nation is suffering from many problems that are still holding and constraining it from progress. Most prominent of these problems is alienation of education, its dissociation from the nation's ideology, and carelessness to develop thinking and personality in individual learners. These self-evident facts are associated with an inferiority complex that Muslims are at the tail of the convoy of technologically developed nations. These technologies may be in the form of information and communication technology, technology of invention and discovery, technology of exploiting resources, equipments, tools and machines, or other technologies. Most prominent in this 21st Century is information technology [1].

Teaching applied sciences and mathematics through watching and negative observation was an obstacle to

meaningful learning and a barrier against teaching the meaning and objectives forming scientific concepts. The problem is clear: How to teach applied sciences effectively and by-pass the huge gap in technology shackling Muslims. The logical consequent question will be: What means can realize that?

There are many available means to accomplish the second objective. One of these means is to view education as a mean of survival. According to this research, the overall objective of education is realized when the learner is able to access the information, knowledge, content on their own momentum. Consequently, students locate the source of information, access the information, understand it, and comprehend it by their individual efforts.

However, in order to make these concepts clear, the paper will first start by identifying concepts of thinking, virtual, teaching as thinking, teaching as

<b>Public Education Systems in the Countries of the Gulf Cooperation Council: Frameworks and Development Problems: A Critical Perspective (English Abstract)</b> <b>Mohammed Al-Musallam; Wafiq A. Yaseen</b>	1347
<b>The Extent of Available Necessary Skills to the Co-operative Learning Method and its Hinders for Teachers of Islamic Education in the Primary Schools in Riyadh according to the Viewpoint of Educative Supervisors, Principals and Teachers (English Abstract)</b> <b>Khalid Ibrahim A. Matroodi</b>	1399
<b>The Effectiveness of the Adaptive Testing Using Selected Response Items and Constructed Response Items (English Abstract)</b> <b>Jusaid Al-Banna</b>	1426
<b>Psychometric Properties of the Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Short form (WGCTA – SF) Study among a Sample of Students Teachers at Saudi Context (English Abstract)</b> <b>Khaled Alotailbi</b>	1454
<b>The Effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on Students' Computer Application Achievement (English Abstract)</b> <b>Riyadh al Hussein</b>	1485
<b>The Effect of Proposed Training Program to Develop Action Research Skills in Social Studies Teachers in Jordan (English Abstract)</b> <b>Mohammed Salameh Bakhiet; Ibrahim Al-Qasbi</b>	1518

## Contents

### Page

### English Section

#### Teaching Applied Sciences through Simulation

Abdul I. Al-Safadi; Laila A. E. Al-Safadi

#### The Effect of the Medium of Assessment on Speakers of English as a Second Language Children's Achievement in Mathematics, Science, and Social Studies

Abdullah Ahmed Basalabdrahman; Ruba Fahmi Bataineh

15

#### Perceived Efficacy Levels of Islamic Education Teachers in Jordan

Sadeq Al-Shudifat; Lina Kharawneh; Muneenah Alkuraib

23

### Arabic Section

#### Effect of the «Appleton Model» in Constructive Analysis on the Development of Creative Thinking and Achievement of Geography Among Second Grade Students of Secondary Schools at the Governorate of Jeddah (English Abstract)

Asmaa Al-Ahdal

118

#### Factors Contributing to Students' Dropout from the Affiliation Program at The College of Arts for Girls in Dammam from the Viewpoint of Faculty Members and Students (English Abstract)

Maha Baker Abdullah Baker

183

#### The Level of knowledge of Teacher-Students at Jazan University (K. S.A) for The Concepts of Physical Education, which are Derived from the Prophetic Sunnah and the Degree of their Ability to Classify these Concepts in the (light) of the Principle of Responsibility (English Abstract)

Wael A. AL-Tal; Khaled M. Abu AlQasem

222

#### The Relationship Between Self-Control and Negative Behaviors (English Abstract)

Fauqah Saad Jawahri

257

#### School Principals' Perception of Supervisors' Performance: Evidence from Public Schools in Jerash Governorate in Jordan (English Abstract)

Ahmad F. Abu Karem

288

#### Construct Validity of Model Felder and Silverman Learning Styles of Students University (English Abstract)

Ei Rayed Mohamed Abu Hashem

316



• **Editorial Board** •

Al: S. Al-Ghamdi *(Editor-in-Chief)*

Saleh R. Al-Remaih

Khaled A. Al-Rasheid

Ibrahim M. Al-Shahwan

Amr H. Fakeeha

Mazen Fares Rasheed

Al: A. Sayah

Al: Salem Bahamam

Abdulaziz S. Al-Ghazz

Abdullah M. AlDosari

Ibrahim Y. Albalawi

Mansour M. Al-Sulaiman

Osama M. Al-Sulaimani

Al: M. T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

**Division Editorial Board**

Ali Abdullah Sayah *Division Editor*

Abdullah Saleh Al-Ruwaitea

Fahad Suliman Alshaya

Saher Ahmad A. Khashrami

Haya Saad Al-Rawaf

© 2012 (1433H), King Saud University

All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.



King Saud University Press 2012 433H.

**Journal of  
King Saud University**  
(Refereed Scientific Periodical)

**Volume 24**  
**Educational Sciences  
& Islamic Studies (4)**

October (2012)  
DHU AL-QA'DAH (1433H.)



Academic Publishing – King Saud University  
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia





**IN THE NAME OF ALLAH,  
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL**







